

Geschichte des Philosophieunterrichts
und der philosophischen Lehramtsprüfung
im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten
Jahrhundert
in Bayern und Preußen

Eduard von Perger

GESCHICHTE DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS
UND DER PHILOSOPHISCHEN LEHRAMTSPRÜFUNG
IM NEUNZEHNTEN UND BEGINNENDEN ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT
IN BAYERN UND PREUSSEN

inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Eduard von Perger
aus Breitbrunn am Ammersee

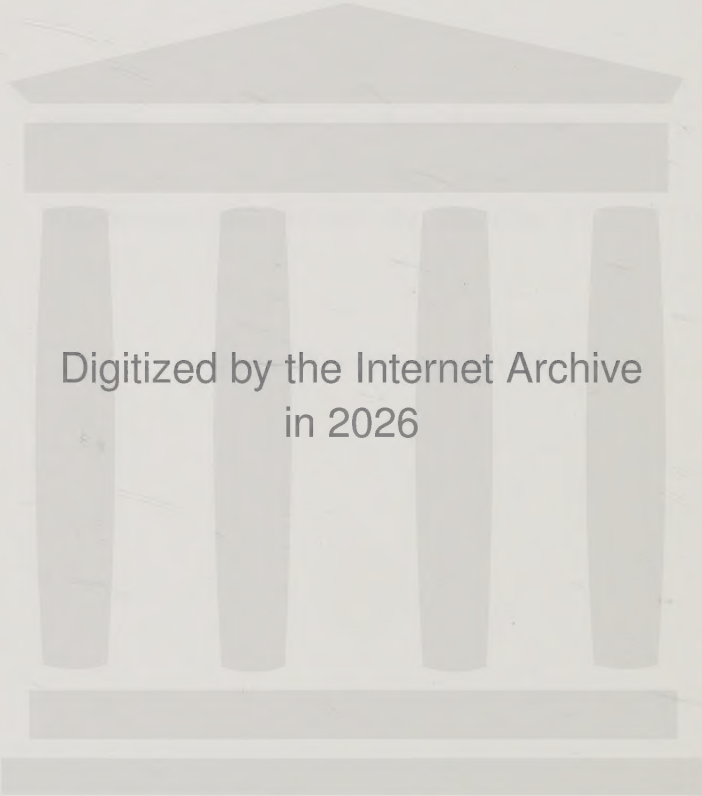
München 1959



Referent: Professor Dr. Friedrich Schneider

Tag der mündlichen Prüfung: 30. Juni 1959

Margaret Mary gewidmet



Digitized by the Internet Archive
in 2026

V O R W O R T

In der Frage des Philosophieunterrichts an der höheren Schule überschneidet sich die Problematik der allgemeinen Bildung mit der Problematik der Weltweisheit - beides Gebiete, in denen seit der Säkularisierung der Bildungseinrichtungen auf der einen Seite, dem absoluten Autonomieanspruch des philosophischen Denkens auf der anderen Seite, die Begriffe und Anschauungen vielfach in Verwirrung geraten sind. Die heutige Situation kann daher am besten aus ihrem geschichtlichen Gewordensein heraus verstanden werden. Die historische Sicht überwindet auch die Enge der subjektiven, zeitlich und räumlich bedingten Anschauungen. Trotz der zahlreichen Literatur über den Philosophieunterricht gibt es, außer einigen Überblicken über den Entwicklungsgang der philosophischen Propädeutik in Preußen, noch keine umfassende Darstellung der Geschichte des Philosophieunterrichts und der philosophischen Lehramtsprüfung.

Die vorliegende Arbeit behandelt den Zeitraum zwischen der Französischen Revolution und dem Ersten Weltkrieg, in dem das allgemeine staatliche Schulwesen in seiner heutigen Gestalt entstanden ist. Nach der Auflösung der aristotelischen Schulmetaphysik des siebzehnten Jahrhunderts durch die Aufklärung und der Zertrümmerung des philosophischen Lehrsystems Christian Wolffs durch Kant entsprangen diesem Zeitraum die vielfältigsten Ansätze zur Erneuerung des philosophischen Gymnasialunterrichts, die zum Teil noch die gegenwärtige Diskussion beherrschen. Da die Philosophie hierbei ihre Selbständigkeit weitgehend eingebüßt hat, war es notwendig, den Beziehungen des philologischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und religiösen Unterrichts zur philosophischen Propädeutik nachzugehen. Außerdem wurde die Abhängigkeit des Philosophieunterrichts von den politischen und weltanschaulichen Zeitströmungen besonders ins Auge gefaßt.

Wenn der Entwicklungsgang des preußischen Gymnasiums auch für den deutschen Raum weithin maßgebend war, erschien es wegen der konfessionellen Spaltung Deutschlands zweckmäßig, diesem protestantischen Fürstenstaat den katholischen Ständestaat Bayern gegenüberzustellen. Im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert standen rund 60% aller deutschen Gymnasien unter preußischer und 25 % unter bayerischer Verwaltung, während der Anteil der übrigen Länder Deutschlands nur weniger als je 5 % betrug. Bei der Darstellung der Erneuerungsbestrebungen zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts wurde jedoch der ganze deutsche Raum berücksichtigt.

Es ist jedoch "zuletzt das Interesse an der Zukunft, das uns zur Betrachtung der Vergangenheit führt". (1) Die beiden großen Kriege und Zusammenbrüche Deutschlands haben die Fragwürdigkeit der 'modernen' Weltanschauungen und ihrer geistig-ungeistigen Hintergründe immer offensichtlicher werden lassen. Wenn bei dem wirtschaftlichen und politischen Wiederaufbau die Allgemeinheit auch allzuschnell über diese metaphysischen Abgründe hinweg zur Tagesordnung übergang, bleibt die geistige Rechenschaftsablage und die innere Regeneration der sittlichen Kräfte eine umso dringendere Aufgabe. Deren Lösung ist sicher in erster Linie eine Frage der religiösen Erneuerung; im kulturellen und wissenschaftlichen Bereich kann diese Aufgabe aber nur auf dem Boden der Philosophie in Angriff genommen werden. So kommt auch der philosophischen Unterweisung an der höheren Schule, die im Bildungsraum eine Schlüsselstellung einnimmt, eine entscheidende Bedeutung zu. Möge diese Arbeit dazu beitragen, diese Erkenntnis aus historischer Sicht heraus zu erhärten.

I N H A L T

	Seite
Einleitung	
Das Schicksal der Schulphilosophie in Deutschland vom Aus- gang des Mittelalters bis zur Aufklärung	1
 I. Teil	
Das Dahinschwinden des Philosophieunterrichts im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts	
 1. Die Neubegründung der bayerischen Mittelschule durch Wismayr	
a) Das Eindringen der Aufklärung	8
b) Der philanthropische Lehrplan Wismayrs von 1804	9
c) Die entscheidende Stellung der Philosophie	10
d) Weillers Lehrbuch für die Philosophieunterricht	12
e) Das schnelle Ende von Wismayrs Lehrplan	14
 2. Der Entwicklungsgang des Humboldtschen Gymnasiums	
a) Der Übergang vom Philanthropismus zum Neuhumanismus	17
b) Der Neuhumanismus Friedrich August Wolfs	19
c) Wilhelm von Humboldt und die ersten Prüfungsordnungen	20
d) Die Unterrichtsverfassung von Süvern	21
e) Der Ausschluß der Philosophie	22
f) Herbarts Eintreten für die philosophische Propädeutik	24
 3. Niethammers Neuordnung des bayerischen Gymnasialwesens	
a) Der Kampf des humanistischen Idealismus gegen den 'animalischen' Philanthropinismus	27
b) Das Niethammersche Normativ von 1808	28
c) Der im Normativ vorgesehene Philosophieunterricht	29
d) Hegels Philosophieunterricht in Nürnberg	30
e) Die Entwicklung des bayerischen Gymnasiums in der Folgezeit	33
f) Die philosophische Lyzealklasse von 1824	34

4.	Hegels Einflußnahme auf den Philosophieunterricht in Preußen	
a)	Die in der Hegelschen Philosophie gelegenen pädagogischen Voraussetzungen	36
b)	Hegels Gutachten über den Philosophieunterricht	37
c)	Die Anordnung philosophischer Vorbereitungsstudien	40
d)	Die für den Schulunterricht in Betracht kommenden philosophischen Lehrbücher	42
e)	Die Auswirkungen auf den Philosophieunterricht	44
5.	Friedrich Thierschs Kampf um die humanistische Grundlegung des bayerischen Gymnasiums	
a)	Ludwig I. und die Grundzüge von Thierschs Schulplan	46
b)	Der bayerische Schulplan von 1829	47
c)	Die abgeänderte Schulordnung von 1830	49
d)	Thierschs Verteidigung des philosophischen Gymnasialunterrichts	50
e)	Die Anerkennung Thierschs unter Öttingen-Wallerstein	52
6.	Das Schulregiment von Johannes Schulze	
a)	Schulzes Aufgaben und Ziele	54
b)	Die allseitige Bildung - und die Überbürdung	55
c)	Das Ringen um die philosophischen Vorbereitungsstudien	56
d)	Die allgemeine Lehrordnung von 1837	58
e)	Benekes Einwand gegen den Philosophieunterricht am Gymnasium	59
f)	Trendelenburgs "Elementa logices Aristotelicae"	60
g)	Deinhardts Rechtfertigung der philosophischen Propädeutik	62
7.	Das unphilosophische Zeitalter	
a)	Die allgemeine Philosophiefeindlichkeit	64
b)	Becks Leitfaden der philosophischen Propädeutik	65
c)	Die kirchenpolitische Restauration in Bayern	66
d)	Das erfolglose Bemühen um die Vereinfachung und Verchristlichung der Gymnasialbildung in Preußen	67
e)	Die Streichung der philosophischen Propädeutik durch die preußische Landesschulkonferenz	69
f)	Die revidierte Ordnung der höheren Lehranstalten in Bayern	70

	Seite
g) Ludwig Wieses Revision des preußischen Gymnasiallehrplans	71
h) Die Konsequenz für den philosophisch-propädeutischen Unterricht	72
8. Trendelenburgs Bemühen um den Philosophieunterricht in Preußen	
a) Die Bedeutung der 'Elementa' für den philosophischen Schulunterricht	74
b) Die Berücksichtigung der Logik in der Realschulordnung von 1859	76
c) Die philosophische Propädeutik bei der westfälischen Direktorenversammlung von 1860	76
d) Die Aufgaben des philosophisch-propädeutischen Unterrichts nach der Verfügung von 1862	77
e) Die Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Schulamts von 1866	78
f) Die Auswirkung auf den Philosophieunterricht	79
g) Das Eintreten der Herbartianer für eine wissenschaftliche Einführung in die Philosophie	81
9. Die Einführung der philosophischen Propädeutik in Bayern durch Lutz	
a) Zum Entwurf der bayerischen Mittelschulordnung von 1869	84
b) Das Ministerium Lutz im Kulturkampf	85
c) Die philosophische Propädeutik in der Schulordnung von 1874	86
d) Neudeckers Philosophieunterricht in Würzburg	87
e) Der Mißerfolg der Lutzschen philosophischen Propädeutik	88
10. Die preußische Schulreform von Bonitz	
a) Reichsgründung und Kulturkampf	90
b) Hermann Bonitz bei der Oktoberkonferenz von 1873	91
c) Die philosophische Propädeutik auf den Direktorenversammlungen von 1871 bis 1886	92
d) Die Ablehnung der philosophischen Propädeutik im Lehrplan von 1882	95
e) Die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1887	97
f) Für und wider die philosophische Propädeutik	97
g) Harms' philosophische Kritik am Logik- und Psychologieunterricht	98

	Seite
h) Eduard von Hartmanns Protest gegen die Entwürdigung der Philosophie zu einem Zwangsstudium	100
11. Der Tiefpunkt des philosophisch-propädeutischen Gymnasialunterrichts	
a) Die nationalpolitische Zielsetzung der Berliner Dezemberkonferenz von 1890	102
b) Die Ausscheidung der philosophischen Propädeutik durch die preußischen Lehrpläne von 1892	103
c) Die Gründe für diese Ausscheidung	105
d) Die preußische Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1898	106
e) Die völlige Ablehnung der Philosophie bei der bayerischen Neuordnung von 1891	107
II. Teil	
Die Erweiterung und weltanschauliche Vertiefung des philosophischen Schulunterrichts zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts	
12. Friedrich Paulsens neue Zielsetzung für den philosophischen Schulunterricht	
a) Die Philosophie als Mittlerin zwischen Wissenschaft und Religion	112
b) Die Notwendigkeit der Philosophie für die gelehrte Bildung	114
c) Paulsens Vorschläge für die Durchführung des philosophischen Unterrichts	115
13. Otto Willmanns Neubegründung der philosophischen Propädeutik	
a) Willmanns Gegensatz zu Paulsen	119
b) Der Bildungsbeitrag der Philosophie	120
c) Über den 'organisch-genetischen' Philosophieunterricht	122
14. Die Vorschläge zur Erneuerung des philosophischen Unterrichts von philologischer Seite	
a) Die Zeit um die Jahrhundertwende - Überblick und Gliederung	125

	Seite
b) Der Ruf nach Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik	127
c) Die Notwendigkeit eines klaren Bekenntnisses zur Philosophie (F. Polle)	128
d) Baumeisters Eintreten für die 'Weltweisheit' in der Schule	129
e) Theobald Zieglers Forderung nach 'Allgegenwart der Philosophie'	131
f) Die philosophische Auswertung des klassischen Unterrichts	132
g) Paul Geyers 'Schulethik'	133
h) Die Bedeutung der Philosophie für die realistische Bildung (Ziertmann)	135
 15. Rudolf Lehmanns Zusammenfassung der neuen Anregungen	
a) Lehmanns philosophische Konzeption	137
b) Zur Lage der philosophischen Propädeutik in Preußen	138
c) Um die Selbständigkeit des philosophischen Unterrichts	139
d) Die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts	141
e) Der 'Unterricht in der Philosophie'	143
f) Die philosophische Vorbildung der Oberlehrer	146
g) Lehmanns Lehrbuch der philosophischen Propädeutik	147
 16. Versuche zur Neubegründung des philosophischen Unterrichts von naturwissenschaftlicher Seite	
a) Das Erbe des naturwissenschaftlichen Zeitalters	148
b) Schulte-Tigges' 'Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage'	150
c) Der unmittelbare Diskussionsbeitrag der österreichischen Vertreter des Propädeutikunterrichts (Höfler, Martinak)	153
d) Die Stellungnahme der Deutschen Naturforscher und Ärzte zum Philosophieunterricht	155
e) Christlicher Theismus gegen materialistischen Monismus	159
 17. Die Berührungspunkte zwischen dem Religionsunterricht und der philosophischen Propädeutik	
a) Die gleichlaufende Problematik des Religions- und Philosophieunterrichts	161
b) Die philosophische Apologetik des katholischen Religionsunterrichts	163

	Seite
c) Die Einbeziehung der philosophischen Unterweisung in den Religionsunterricht	165
d) Die Philosophie im Dienste des evangelischen Religionsunterrichts	168
e) Zur weltanschaulich-apologetischen Ausrichtung des evangelischen Religionsunterrichts	171
f) Fr. W. Foerstes 'Jugendlehre' als sittlich-religiöse Propädeutik	173
18. Alfred Rauschs Forderung nach einer neuen 'Schulphilosophie'	
a) Rauschs Begriff der Schulphilosophie	177
b) Zur Begründung der philosophischen Unterweisung in der Schule	178
c) Die drei 'berechtigten' Arten des philosophischen Schulunterrichts	181
d) Rauschs 'Elemente der Philosophie'	183
19. Der Beitrag der Hochschulphilosophie zur Frage des philosophischen Schulunterrichts	
a) Rudolf Euckens Vorschläge für den Philosophieunterricht	186
b) Johannes Rehmkes Eintreten für die Geschichte der Philosophie	188
c) F. J. Schmidt empfiehlt eine kantische Schulphilosophie	189
d) Hans Vaihingers okkasionalistische Methode des Philosophieunterrichts	190
e) Vaihingers Begründung der Philosophie in der Staatsprüfung	192
f) Paul Natorps humanistische Zielsetzung für den philosophischen Schulunterricht	194
20. Der amtliche Niederschlag der Bemühungen um den Philosophieunterricht in Preußen	
a) Die Berliner Schulkonferenz von 1900	197
b) Die Betonung des philosophischen Unterrichts in den Lehrplänen von 1901	198
c) Zur Frage der Bewegungsfreiheit im Oberstufenunterricht	201
d) Der Philosophieunterricht in den Verhandlungen der Direktorenversammlungen im Jahre 1903	202
e) Die Stellungnahme späterer Direktorenversammlungen	206

f)	Die Anordnung der philosophischen Propädeutik an den höheren Mädchenschulen	Seite 207
21.	Die Neuordnung des höheren Unterrichtswesens vor dem Ersten Weltkrieg in Bayern	
a)	Zur Diskussion um die philosophische Propädeutik	211
b)	Kerschensteiners Stellung zum Philosophieunterricht	213
c)	Die Berücksichtigung der Philosophie in der Lehramts- Prüfungsordnung von 1912	215
d)	Die Herausstellung einiger philosophischer Gesichtspunkte in der Schulordnung von 1911 und 1914	216
22.	Die Zeit des Ersten Weltkrieges und die preußische Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1917	
a)	Das allgemeine Streben nach Weltanschauung	219
b)	Beiträge zur weltanschaulichen Vertiefung des philosophischen Schulunterrichts	221
c)	Die Philosophie als Grundlage und Ziel des wissenschaftlichen Unterrichts bei Willy Moog	225
d)	Der Ausbau der traditionellen philosophischen Propädeutik durch Hans Schmidkunz	226
e)	Die preußische Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen	229
f)	Die Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik	232
Schluß		
	Einige Gedanken zur Weiterführung der Arbeit	234
Nachweis der Zitate		237
Literaturverzeichnis		Lit 1

E i n l e i t u n g

Das Schicksal der Schulphilosophie in Deutschland vom Ausgang des Mittelalters bis zur Aufklärung

Die grundlegenden Impulse des neuzeitlichen Philosophierens lassen sich bis zu den Anfängen des griechischen Denkens zurückverfolgen, in denen sich - im abendländischen Raum zum ersten Mal - die mythische Überlieferung zur philosophischen Aussage verdichtete. Für die schulmäßige Weitergabe dieses Gedankengutes war die Zusammenfassung all dieser Denkbemühungen zu einem wissenschaftlichen System durch Aristoteles von größter Bedeutung - und blieb es im großen und ganzen bis auf unsere Zeit, die sich im Grunde immer noch um dieselben Probleme bemüht.

Bei den Kirchenvätern mit der christlichen Geisteshaltung konfrontiert, war die griechische Philosophie im Mittelalter eine innige Vermählung mit der christlichen Theologie eingegangen, und diese lebendige Einheit von natürlicher Wissenschaft und Offenbarungsglauben hatte das Antlitz des Abendlandes geprägt. In dieser natürlich-übernatürlichen Ordnung waren die Spannungen zwischen Natur und Gnade, zwischen Weltweisheit und Gottesweisheit jedoch nicht beseitigt, sondern nur durch die religiöse Autorität der Kirche gebannt.

In der Renaissance brach das heidnisch-welthafte Lebensgefühl wieder mit unerhörter Wucht durch. Die Humanisten berauschten sich an der ästhetischen Lebensart der Antike, die Philosophie Platons und Aristoteles' wurde in ihrer ursprünglichen Gestalt wiederentdeckt und gegen die theologische 'Sophistik' der Scholastik ausgespielt. Der Mensch, durch das Christentum von allen naturhaften Hemmungen befreit, machte sich von neuem zum Maß aller Dinge. Die 'autonome Persönlichkeit' und die Autonomie von Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft sprengte die mittelalterliche Ordnung und leitete die neuzeitliche Zersplitterung des Lebens und Denkens ein, die im Einzelnen zwar eine ungeheure Bereicherung mit sich brachte, doch auf Kosten der geistigen Einheit. So begann sich auch das metaphysische Band zu lösen, das die artes liberales (Grammatik, Dialektik, Rhetorik; Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) zusammengehalten und mit den hohen Fakultäten der Theologie, Jurisprudenz und Medizin verbunden hatte. In den Lateinschulen fiel die Dialektik neben den humanistischen Studien in der Regel aus, die Naturwissenschaften machten sich bald völlig selbständig. Dieser geistige Zerfall wirkte sich aber erst im Zeitalter der Aufklärung im vollen Umfang aus, als sich die

Schule endgültig von der Kirche emanzipierte.

Die Reformation hatte das religiöse Fundament des Bildungswesens noch nicht angetastet. Beim Studium der alten Sprachen ging es Luther nur um das Verständnis der heiligen Schriften. In seiner Abneigung gegen die scholastischen "Philosophen und Sophisten", in deren Lehren er nur "des Teufels Dreck" (1) sah, stimmte er aber weitgehend mit den Humanisten überein. Er gestand nur der Logik, Rhetorik und Poetik einen Platz in der Schule zu, "um junge Leut zu üben wohl reden und predigen". (2) Um die neue Lehre gegen den Katholizismus und die Schwarmgeisterei zu verteidigen, bedurfte der Protestantismus aber doch wieder eines philosophischen Begriffsapparats, den Melanchthon unter Rückgriff auf die humanistische Aristotelestradition schuf; der deutsche Geist war zur Schaffung einer eigenen Philosophie noch nicht herangereift. Wegen Luthers Protest gegen den "verdammten, hochmüthigen und schalkhaften Heiden" (3) Aristoteles beschränkte sich Melanchthon unter möglichster Vermeidung der Metaphysik auf die formalen und sittlichkeitsfördernden Disziplinen. Die Dialektik (Logik) verband er aufs engste mit der Rhetorik; bei der Physik legte er das Schwergewicht auf die Psychologie, die Ethik bestand vornehmlich aus der Tugendlehre. Seine Lehrbücher haben auf diese Weise der Verflachung der protestantischen Schulphilosophie im sechzehnten Jahrhundert Vorschub geleistet; in dialektischer Hinsicht wurden sie dagegen noch im neunzehnten Jahrhundert als "musterhaft" (4) empfunden.

Im Zuge der Gegenreformation kam ein neuer katholischer Aristotelismus nach Deutschland, der aus einer Verbindung der scholastischen mit der humanistischen Tradition in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts in Spanien entstanden war. Die aus dem Geist dieser Neuscholastik geformte Studienordnung der Gesellschaft Jesu von 1588 (1599) wurde weithin für das katholische Schulwesen maßgebend. Das Lehrziel der sechsklassigen Lateinschule war durch das humanistische Rednerideal bestimmt. Alles Philosophische war von ihr im Hinblick auf das Lyzeum ferngehalten worden, das im Gegensatz zur "gedankenarmen Dialektik" der protestantischen Gelehrtenschule neben den Realien einen "vollen philosophischen Kursus" (5) bot. Die Logik-Klasse erarbeitete die philosophischen Vorbereitungswissenschaften: reine und angewandte Logik, Einleitung in die Ontologie, Erkenntnislehre und Enzyklopädie der Wissenschaften; die Physik-Klasse war mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien gewidmet, die Metaphysik-Klasse brachte die Ontologie, Kosmologie, Psychologie und Ethik.

Im ausgehenden sechzehnten Jahrhundert vollzog sich im protestantischen Raum ebenfalls eine Rückwendung zur Metaphysik, wobei humanistische und theologische Interessen zusammenwirkten. Da die theologischen Probleme in der Scholastik am besten durchdacht waren, hatte man auch keine Scheu, an Thomas und die spanische Neuscholastik anzuknüpfen. Diese am aristotelischen Denken orientierte Schulmetaphysik des siebzehnten Jahrhunderts erfüllte mit ihrem "praktischen Intellektualismus" (6) ein allgemeines Bedürfnis nach Klarheit, Ordnung und fester Form, und ließ die Einheit des abendländischen Denkens über alle Nationen und Konfessionen hinweg noch einmal augenfällig in Erscheinung treten. Sie bildete auch den Hintergrund der großen rationalistischen Systeme dieses Jahrhunderts. Ihre streng formale Durchbildung trugen ihr jedoch bald den Vorwurf einer bloßen Wortwissenschaft ein, wie ihre Unterwerfung unter die kirchliche Orthodoxie immer mehr als beengende Fessel empfunden wurde.

Seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts traten im Gefolge des kartesischen Denkens auf der einen, der Schwächung der christlichen Position durch den Dreißigjährigen Krieg auf der anderen Seite, jene Bestrebungen immer stärker in den Vordergrund, die, von der Renaissance herkommend, das Denken der Aufklärung charakterisierten: die ausschließliche Orientierung der Philosophie an der Mathematik und den exakten Wissenschaften, die Bevorzugung des Natürlichen gegenüber dem Übernatürlichen, des Menschlichen gegenüber dem Göttlichen, letzten Endes die völlige Loslösung der Wissenschaften und der 'Weltweisheit' von der christlichen Theologie. Die 'wissenschaftlichen' Aufklärer kamen in dieser Ablehnung der philosophisch-theologischen Dogmatik eigenartigerweise mit den 'frommen' Pietisten überein.

Bei dem allgemeinen Streben nach Polymathie verlor die humanistische Bildung immer mehr an Bedeutung, wie auch die Autorität des Aristoteles bald vollständig schwand, da es als "erstes Zeichen eines fortgeschrittenen Kopfes galt . . . , keiner Autorität zu folgen", und die moderne Wissenschaft "die ganze bisherige Philosophie . . . als leeren Formelkram abtun zu können" (7) glaubte. In dieser Zeit wurde der Ausdruck 'Schulphilosophie' zu einem "Schimpf- und Scheltwort" in der "Bedeutung einer knifflichen, spintisierenden, im Grunde um Wesenloses und Nichtiges sich drehenden . . . Gedankenarbeit". (8) Wenn sich die protestantischen Lateinschulen auch allmählich in ihrem Oberbau mit den Gegenständen des Quadriviums zu befassen anfangen, um sich den Jesuitenkollegien und den Universitäten anzunähern, so war von der Philosophie hierbei kaum die Rede. Die nun entstehenden 'Gymnasia academica' betrachteten vielmehr die Mathematik als vorzüglichstes Mittel der Verstandes-

schulung. Daneben trat die wirtschaftlich-praktische Tendenz im Bildungswesen immer stärker in den Vordergrund, wie die Wissenschaft überhaupt allmählich "aufhörte, ein reines Spiel des Geistes zu sein, und statt dessen zu einer Kraft wurde, welche sich die Natur" (9) unterwarf.

Die Philosophie erschien der Aufklärung nicht mehr als ein festes Lehrgebäude, das sich über einem überlieferten metaphysischen System erhebt, sondern als "allumfassendes Medium", (10) in dem sich alles wissenschaftliche Forschen und Erkennen abspielt. So ging es der 'Weltweisheit' nicht mehr um ein geistiges Sein, sondern um ein spontanes Tun, nicht mehr um letzte Wahrheiten, sondern um 'philosophierende' Kritik. Die Vernunft strebte (nach dem bekannten Ausspruch Lessings) nicht mehr nach dem Besitz der göttlichen Weisheit, sondern nach dem endlosen, aber stetig fortschreitenden Erwerb menschlichen Wissens. Diese realistisch-encyklopädische Tendenz trat auch im Bildungswesen allmählich in den Vordergrund. Die Philosophie spielte dabei als formale Allgewissenschaft eine ähnliche Rolle wie die Mathematik und gewann durch die unermüdliche Lehr- und schriftstellerische Tätigkeit Christian Wolffs noch einmal eine beherrschende Stellung.

In seinem Vernunftglauben und Streben nach allgemeiner Glückseligkeit war Wolff durchaus ein Kind der Aufklärung, er war auch ganz von dem zeitgenössischen Gedanken beseelt, die Philosophie in rein 'mathematischer' Form darzustellen. In seiner vor allem an Leibniz orientierten 'Weltweisheit' lebte jedoch die alte Schulmetaphysik im aufklärerischen Gewande wieder auf. Das eigentliche Ziel der philosophischen Unterweisung war ihm die formale Urteils- und Verstandesbildung, und bei seiner großen Popularität konnte ihn Voltaire als eigentlichen "Lehrer der Deutschen im Denken" bezeichnen. Wolffs Terminologie wurde auch für die deutsche Philosophie weithin maßgebend. Seine Loslösung der Ontologie (als allgemeiner Metaphysik) von der Kosmologie, Psychologie und Theologie (als spezieller Metaphysik) und das Auseinandertreten von empirischer und rationaler Psychologie wirkten sich in der späteren Philosophie verhängnisvoll aus.

Da es der Aufklärung im Grunde nicht mehr um die Bildung eines bestimmten Standes ging, sondern um die allgemeine Verbreitung des 'Lichtes der Vernunft', wurde das 'philosophische' Jahrhundert zugleich zu einem pädagogischen. Kinderlogiken und Moralfibeln sollten schon der heranwachsenden Jugend die neuen Vernunftlehren vermitteln. Bei dieser Popularisierung der ohnehin nicht sehr tiefen Gedankenwelt löste sich die Philosophie bald in einen literarisch-ästhetischen Betrieb auf. Durch die "systematische Darlegung des Staatserziehungs-

gedankens"(11) hatte Wolff auch die allgemeine Verstaatlichung des Bildungswesens, die seit dem Ausgang des siebzehnten Jahrhunderts schon vielfach gefordert worden war, endgültig in die Wege geleitet, wobei der brandenburgisch-preußische Staat innerhalb Deutschlands bald die Führung in die Hand nahm.

Gleichzeitig bahnte sich ein neues Verständnis des klassischen Altertums an, dessen "Einfachheit und Natürlichkeit" als unersetzbare "Quelle des guten Geschmacks" wiederentdeckt wurde. Johann Matthias Gesner bemühte sich im Gegensatz zu der bisherigen "gelehrten Ausnützung und philiströs beschränkten moralischen Beurteilung" der alten Schriftsteller wieder um deren ästhetische Würdigung. Bezüglich der Philosophie und der "Kenntnis der Dinge" erkannte er jedoch den "Vorrang der Neueren" (12) an, und die Wolffsche Philosophie nahm in seinem Schulplan einen breiten Raum ein. Um dem Sprachunterricht keinen Abbruch zu tun, verwendete er hierfür die im ciceronischen Latein verfaßten "Initia doctrinae solidioris" (1736) seines Freundes J. A. Ernesti. Diese boten nach einer Übersicht über die philosophischen Wissenschaften die Elemente der Mathematik, die Psychologie und die aus ihr abgeleitete Logik und Ethik, und schließlich die Ontologie und natürliche Theologie. Später fügte Ernesti noch die Physik und Rhetorik hinzu. Gesners eigenes Lehrbuch "Primae lineae isagoges in eruditionem universalem nominatim philologiam, historiam et philosophiam" (1756) diente, im Gegensatz zu Ernestis 'Initia', mehr der formal-sprachlichen als der philosophischen Schulung.

Dieser neue Humanismus bereitete der zuerst von Shaftesbury ausgesprochenen Idee einer allgemeinen Bildungsschule, welche der "Ausgestaltung des ganzen Menschen nach seiner inneren und äußeren Natur" (13) dienen sollte, den Boden. Die sich am griechischen Lebensgefühl berauschenden Neuhumanisten betonten gegenüber der verflachten Popularphilosophie der Aufklärung, "daß die Erlernung der alten Sprachen das geeignetste Mittel sei, um vernünftig denken zu lernen, daß Grammatik die eigentliche Philosophie für Knaben, die klassischen Schriftsteller die besten Bildungsgegenstände für den Jüngling seien und ohne Frage den Vorzug vor jeder philosophischen Unterweisung verdienten." (14) Dieser Gedankengang bestimmte auch das neuhumanistische Gymnasium.

Immanuel Kant, der Vollender und zugleich auch der Überwinder der Aufklärung sah in der Philosophie nur eine "bloße Idee von einer möglichen Wissenschaft, die nirgend in concreto gegeben ist." So kam er zu der (oft

zitierten) Feststellung, daß man "keine Philosophie lernen könne; denn, wo ist sie, wer hat sie im Besitze, und woran läßt sie sich erkennen? Man kann nur philosophieren lernen, d. i. das Talent der Vernunft . . . an gewissen vor-handenen Versuchen üben". (15) Indem Kant überdies auf dem Gebiet der Metaphysik forderte, "alles bisher Geschehene als ungeschehen anzusehen" (16) und das gesamte dogmatistische Wissen der aufklärerischen Schulphilosophie aufhob, "um zum Glauben Platz zu bekommen", hatte er einer schulmäßigen Behandlung der Philosophie jeglichen Boden entzogen. Nur die formale Logik, die Wissenschaft von den "formalen Regeln des Denkens", die "seit dem Aristoteles keinen Schritt rückwärts" und "auch bis jetzt keinen Schritt vorwärts" getan hat, könnte "als Propädeutik gleichsam . . . den Vorhof der Wissenschaften" (17) ausmachen. Trotz dieser Einwände warnte Kant seine Zeitgenossen aber eindringlich vor einer Vernachlässigung der Metaphysik, und die Beachtung seiner Erkenntnis, "daß die menschliche Vernunft . . . einer solchen Wissenschaft niemals entbehren könne, die sie zügelt, und . . . die Verwüstungen abhält, welche eine gesetzlose spekulative Vernunft sonst ganz unfehlbar, in Moral sowohl als Religion, anrichten würde," (18) hätte dem neunzehnten Jahrhundert viel Verwirrung erspart.

I. T e i l

Das Dahinschwinden des Philosophieunterrichts
im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts

1. Die Neubegründung der bayerischen Mittelschule durch Wismayr

a) Das Eindringen der Aufklärung

Nach alter Tradition lag das höhere Schulwesen in Bayern fast ausschließlich in den Händen des Jesuitenordens. Nach dessen Aufhebung (1773) bemühte sich Maximilian Joseph III. um die Neuordnung des Schulwesens, wobei "die Lehrmethode der Jesuiten, die sich bisher als gut bewiesen" (1) hatte, im ganzen beibehalten werden sollte. Die von Heinrich Braun im humanistischen Sinne und von Johann Adam von Ickstatt im philanthropisch-realistischen Sinne eingereichten Entwürfe zu einem neuen Schulplan wurden von mehreren Kommissionen bearbeitet, und schließlich kam 1775 ein Kompromiß zustande, das aber niemanden befriedigte. Wenn auch Bedenken erhoben wurden, daß durch "die Systeme einiger griechischen Philosophen ... die jungen Leute ... auf Irrwege geleitet, und so zum Naturalismus, oder Materialismus, wohl gar Atheismus verleitet werden könnten", (2) setzte Ickstatt durch, daß neben den systematischen Disziplinen der Philosophie auch deren Geschichte in den Lehrplan der Lyzeen aufgenommen wurde.

Durch Karl Theodor wurde das Dozieren der Philosophiegeschichte sofort wieder verboten. Er hatte auch gegen die Aufklärungsphilosophie, die sich im "Illuminaten-Wesen nicht dem Staatszweck entsprechend ausgezeichnet hatte", schwere Bedenken und verbot daher, die Philosophie nach "Kants oder eines andern neuen Philosophen Grundsätzen ... vorzutragen oder zu lehren". Im Lehrplan seiner Militär-Akademie wurden nur "die Logik als Grundlage aller philosophischen Erkenntnisse und des praktischen Geschäftslebens", (3) die Psychologie und die praktische Philosophie genannt. Die Schulen überließ er, um den Staatshaushalt nicht mit ihnen zu belasten, wieder ganz der Kirche und den Klöstern.

Mit Maximilian Joseph IV. brach über die "Bavaria Sancta" die lang zurückgehaltene Flut der Aufklärung herein. Die Politik seines Ministers Maximilian von Montgelas war ganz von dem Streben nach absoluter Staatssouveränität getragen. Auch die Kirche wurde nun als "Vereinigung von Staatsuntertanen zur Befriedigung ihrer religiösen Bedürfnisse" (4) dem Staatsrecht unterstellt. Max Joseph IV. fühlte sich auch von Staatswegen für die "Erziehung des Volkes" und dessen "Veredlung und Beglückung" (5) verantwortlich. Um das Schulwesen der Macht der Kirche zu entziehen ersetzte er 1802 die kirchliche Schulbehörde durch das staatliche "Generalschul- und Studien-Direktorium";

durch die Säkularisation verschwanden im gleichen Jahre auch sämtliche Klosterschulen. Wie nach der Aufhebung des Jesuitenordens viele Exjesuiten als Lehrkräfte weiterwirkten, so stellte sich auch jetzt ein Teil der Mönche dem Staat als Lehrer zur Verfügung. Dadurch blieb die katholische Tradition im neuen aufgeklärten Schulwesen noch lange Zeit erhalten, obwohl sich Montgelas bemühte, möglichst protestantische Lehrkräfte nach Bayern zu berufen.

b) Der philanthropische Lehrplan Wismays von 1804

1803 erschienen die "allgemeinen Grundsätze" für die Neuordnung des Schulwesens im philanthropischen Sinne, mit deren Ausarbeitung der aus Salzburg berufene J. Wismayr beauftragt wurde. Bei der "doppelten Bestimmung" des Menschen zur "reinen Sittlichkeit" und "Brauchbarkeit" hatte sich die Erziehung "mit der moralischen, intellektuellen und technischen Ausbildung des Menschen" zu beschäftigen. Die moralische Erziehung wurde nicht religiös oder gar christlich begründet; "die allgemeine Bestimmung des Menschen - reine Sittlichkeit - wird nur durch eine herrschende Liebe zu allem Guten und durch Erkenntnis des Guten erlangt". So sollte auch die intellektuelle Ausbildung den Menschen "der reinen Sittlichkeit näher bringen", ihn zugleich aber für seine besondere Bestimmung "brauchbar machen". Unter diesen "Gesichtspunkten müßten die Schulanstalten dem Staate moralisch gute, verständige und geschickte Bürger liefern". (6)

Der 1804 in Kraft tretende "Lehr-Plan für alle kurpfälzbayerischen Mittelschulen" war die erste "gesetzliche Vorschrift", die das gesamte Unterrichtswesen betraf; er war auch zugleich die Geburtsurkunde der Gemeinschaftsschule in Bayern. Der gesamte Lehrstoff war jetzt, abgesehen vom Religionsunterricht, als religiös neutral anzusehen; "die Sicherheit einer Religion kann nicht gefährdet werden, wo von keiner Religion die Frage ist". Aber auch im religiösen Bereich sah es die Regierung zur Förderung der "wahren Toleranz" als ihre besondere Aufgabe an, "jeder Tendenz" entgegenzuarbeiten, die den "gemeinschaftlichen Staatszweck" (7) gefährden könnte.

Wismayr hatte auf Gedanken von Ickstatt zurückgegriffen und sie mit den zeitgenössischen Anschauungen von J. G. Graser, J. Mutschelle, M. Lachner und K. Weiller verbunden. Sein Lehrplan war wohl der modernste des angehenden neunzehnten Jahrhunderts. Indem er mit seinem stufenweisen Aufbau allen Schichten der Bevölkerung dienen wollte, verwirklichte er den Gedanken der Einheitsschule in einzigartiger Weise. (Küffner meinte allerdings, die Schul-

behörde sei vornehmlich aus ihrer finanziellen Notlage heraus zur Einheitsschule gezwungen worden.) Das Klassensystem war durch ein konsequent durchgeführtes Fachsystem vielfach aufgelockert, bei entsprechenden Leistungen war das Aufrücken oder Zurückbleiben in einzelnen Fächern durchaus möglich. Die lebensnahen, von der Aufklärung geformten, aber immer noch weitgehend in der jesuitischen Tradition verwurzelten Leitgedanken gaben diesem Lehrplan eine weit in die Zukunft weisende Bedeutung.

Die auf eine dreijährige Elementarschule aufbauende "Mittelschule" zerfiel in drei "Triennien", nämlich die Realschule (vom neunten bis zwölften Lebensjahr), das Gymnasium (vom zwölften bis fünfzehnten) und das Lyzeum (vom fünfzehnten bis achtzehnten Lebensjahr.) Der Grundzug des Planes war die Verbindung der alten Lateinschule mit dem realistischen Prinzip, das Sprachstudium mit dem Sachstudium, wobei das Wissen selbst "nur Mittel zum Zweck" war: "Der junge Mensch lerne, damit er handle". Die nach sechs Hauptgebieten "Mensch, Natur, Kunst, Gott, Sprache, Zahl- und Maß-Verhältnisse" gegliederten Fächer sollten den Schülern "mechanische Fertigkeiten, historische Kenntnisse, philosophische Einsichten" und "formelle Hilfsmittel des Denkens und Lernens überhaupt" vermitteln. Dann wurde eine Reihe von sechsundzwanzig Gegenständen aufgezählt, die sich auf die verschiedenen Unterrichtsfächer wie Religions- und Sittenlehre, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Altertumskunde, Völker- und Menschenkunde, Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Technologie, Rechnen und praktische Geometrie, Zeichnen und Musik verteilten. Im Lyzeum kamen noch die philosophischen Fächer hinzu. Den alten Sprachen standen nur sieben von den insgesamt neunzehn Wochenstunden zur Verfügung, was wesentlich dazu beitrug, den neuen Lehrplan schon im nächsten Jahr zu Fall zu bringen.

c) Die entscheidende Stellung der Philosophie

Nie wieder nahm die Philosophie einen so breiten Raum im Schulunterricht ein wie in diesem Lehrplan. Es war ein großangelegter Versuch, die philosophischen Studien in ähnlicher Form wie an den früheren Jesuitenschulen in das staatliche Schulwesen einzubauen. Praktisch fiel die philosophische Ausbildung jedoch den noch bestehenden klerikalen Lyzeen zu, so daß sich die Protestanten durch diesen Plan benachteiligt fühlten.

Bereits am Gymnasium sollten als "formelle Hilfs-Mittel des Denkens" die "Denk-Lehre" und die "Methodik und Encyklopädie" der Wissenschaften ge-

lehrt werden. Die "höhere Ausbildung, ... die nur durch Philosophie nach ihrer Wesenheit, als Wahrheits Kunde, und durch die allgemeinen Theile der Physik möglich" wäre, blieb "den eigentlich-philosophischen Klassen" des Lyzeums vorbehalten. Die erste Lyzealklasse, die "philosophische Vorbereitungs Klasse", bot dem "jugendlichen Geist" die "zur eigentlichen Philosophie erweckende und vorbereitende Anregung", und zwar hinsichtlich der Vernunft, des Willens, des Gefühls und des Verstandes. Dazu diente das "philosophische Studium der römischen, griechischen und deutschen Klassiker" (achtstündig), das Studium der "Geschichte der Menschheit" und der "Biographien edler Menschen" und eine "praktische Logik" (ein Semester zweistündig). Diese philosophische Vorbereitungsklasse sollte auch an solchen Gymnasien errichtet werden, die mit keinem Lyzeum verbunden waren.

Die weiteren Lyzealklassen sollten den Schülern durch "die eigentliche Philosophie" und die "Physik" die "noch zur allgemeinen Bildung mangelnden Einsichten" vermitteln. Als philosophische Fächer erschienen im Lehrplan der zweiten Klasse: "philosophische Tugend-Lehre" und "Rechts-, Religions- und Klugheits-Lehre" (zweistündig), Pädagogik (zweistündig), "Fortsetzung des philosophischen Studiums der Klassiker" (dreistündig), "reine Logik" und Ästhetik (je ein Semester zweistündig). Die Anfangsgründe der Psychologie wurden im Rahmen der "Anthropologie (Körper- und Seelen Lehre)" behandelt. In der dritten Lyzealklasse bildete die sechstündig das ganze Jahr hindurch vorge-tragene Philosophie "den Schluß Stein des Ganzen". Hier sollten die Geschichte der Philosophie ("besonders ihre neueren ... Versuche"), die "philosophische Aesthetik, ... Rechts Lehre, ... Tugend Lehre, ... Religions Lehre" und die Metaphysik (als "Philosophie der Natur") zu einer Einheit zusammengefaßt werden. Daneben gab es nur mehr naturwissenschaftliche Fächer, im zweiten Semester kam noch eine zweistündige "systematische Encyklopädie" hinzu.

Durch eingehende Anweisungen sollte erreicht werden, daß die Philosophie "nicht für die Schule, sondern für das Leben" gelehrt werde. Beim Vortrag sollte der Lehrer "vorzüglich auf den sich immer mehr erweiternden Geist und nicht auf ein geschlossenes System hinarbeiten". Die "Anmaßung" des Verstandes, alles durch "bloßes in sich selbst versunkenes Grübeln" entscheiden zu können und so selbst die "höchste Instanz" zu sein, müsse von Anfang an bekämpft werden. Die Philosophie dürfe auch "nicht bloß mit dem Verstand und dem Gedächtnis aufgegriffen werden", sondern müsse den ganzen Geist des Schülers mit allen höheren Kräften des Gemütes ansprechen; vor allem sei die Tätigkeit des Willens und sein "sittlicher oder unsittlicher Zustand. ... für das Schicksal der Philosophie" und für die "Begründung der Überzeugung ... äußerst wichtig."

"Auf diese Weise wird es dem Lehrer der Philosophie gelingen, das Vorurtheil zu besiegen, als sey Philosophie nur Sache des Wissens. Und dieß ist der schönste Sieg über den jetzt so imponierenden philosophischen Dogmatismus und Mysticismus". (8)

d) Weillers Lehrbuch für den Philosophieunterricht

Wismayr schrieb in seinem Plan die Verwendung bestimmter Lehrbücher vor, deren wichtigstes am Lyzeum die "Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie" (9) von Kajetan Weiller war. Der Philosophielehrplan ging auch auf einen Entwurf Weillers zurück, wie dieser als langjähriger Schulrat und Rektor des Münchner Lyzeums überhaupt einen großen Einfluß auf das Schulwesen ausgeübt hat. Er war auch der zäheste Kämpfer gegen die von Montgelas nach München berufenen "Norddeutschen" (10) und hatte hierbei vor allem Niethammer das Leben schwer gemacht.

In einem ähnlichen Sinne wie K. H. Heydenreich (11) versuchte Weiller in seiner 'Anleitung' die Philosophie als Ganzes bis in ihre neuesten Entwicklungen hinein systematisch-schulmäßig darzustellen. Das Hauptanliegen war ihm hierbei die harmonische Bildung des Kopfes und des Herzens, die "innige, den ganzen Geist für alles Schöne, Wahre und Edle umfassende Lebendigkeit, eine vollständige und freie Regsamkeit aller höheren Geisteskräfte", (12) wobei er, als katholischer Priester, ähnliche Leitgedanken wie J. M. Sailer entwickelte. Im Sinne eines aufgeklärten Realismus und in starker Anlehnung an die Gedankenwelt seines Freundes J. H. Jacobi bekämpfte Weiller sowohl das "unruhige Phantasiren" wie das "todte Spekuliren" (13) und ließ hierbei an der "allerneuesten Philosophie der Herrn Schelling, Hegel und Compagnie" (14) kein gutes Haar.

Weiller kritisierte zunächst in einem "negativen Theil" die bisherigen philosophischen Versuche. Im "positiven Theil" entwickelte er dann den "neuen Gang der Philosophie", wobei es ihm weniger um ein System als um die "Bezeichnung des Weges" ging, "der auf dem Gebiete der Philosophie eingeschlagen werden soll". In kurzen Artikeln, welche die Fragen aufwarfen und thesenartig beantworteten, mögliche Einwände entkräfteten, und mit kritischen Bemerkungen über zeitgenössische Philosophen und erläuternden Zusätzen versehen waren, bemühte sich Weiller in didaktisch hervorragender Weise "um einen neuen Ausdruck für die eine ewige Philosophie."

Das Philosophieren war Weiller eine notwendig und unvermeidlich der Vernunft entspringende Aufgabe. "Kein zum Gebrauch seiner Vernunft vorgerückter Mensch" sei "ohne alle Philosophie"; jeder Mensch habe "seinen Maßstab, an welchem er alles mißt, was ihm in dem Reiche des Wahren vorkommt, der eine an seinem Zweifel, der andere an seiner Behauptung, jener an seiner Gleichgültigkeit, dieser an seiner Achtung für die Wahrheit, Einer an seiner erhaltenen, ein anderer an seiner selbstgemachten Überzeugung". Der Anfang aller Philosophie sei die mit dem Erwachen der Vernunft gegebene "Selbstentzweigung" des Menschen, die sich im Zweifel des Kopfes und in der Sehnsucht des Herzens kundtue; die Philosophie suche dann die Einheit aller Geisteskräfte wieder herzustellen. Der "bloße Naturgang" könne zwar unter sehr günstigen Umständen auch ohne Hilfe zu einer solchen einheitschaffenden Lebensweisheit kommen, gelange in der Regel aber nur zu einer "Lebens Torheit" des Kopfes und Herzens. Die Natur sei hier auf die Hilfe der "Kunst, ... den Ausdruck ... in seiner weitesten Bedeutung" genommen, eben auf die Philosophie angewiesen, die zugleich edelste Kunst und höchste Wissenschaft sei, "eine mit dem Lichte der Wissenschaft beleuchtete Kunst, und eine mit dem Leben der Kunst helebte Wissenschaft".

Durch die Überwindung der "Selbstentzweigung" weise die Philosophie den Weg zur "vollständigen Bildung", zur lebendigen Einheit aller Geisteskräfte des Menschen - und damit auch den Weg zu Gott. Die "oberste Einheit für Kopf und Herz zugleich" sei nämlich nur in einem schlechthin Absoluten gegeben, so daß sich die Philosophie **letztlich** um die Frage bemühen müsse, "wie man zum Absoluten" gelange, d. h. "sowohl zu seiner Erkenntniß, als auch und zwar zuvor schon zu ihm selbst". Dieses Absolute sei "Gott, aber Gott im Sinne der Vernunft, das lebendige Heilige, nicht Gott im Sinne des Verstandes, ein unter anderem auch noch heiliges Wesen". So sei die Philosophie schließlich "die Kenntniß des Heiligen", wobei sich dieses auch schon im Schönen und Erhabenen der Naturwesen wie im Wahren und sittlich Guten der Vernunftwesen darstelle. In diesem Sinne sei Philosophie noch nicht Theologie, "könne und müsse" aber in Theologie enden.

Weiller stellte hier auch Betrachtungen über die Lehr- und Lernbarkeit der Philosophie an. Wenn lehren bedeute, zur Selbsttätigkeit veranlassen, könne Philosophie wohl gelehrt werden, indem durch sie der Schüler "zur höchsten, umfassendsten und eigensten innigsten Selbstthätigkeit" angeregt werde. Gewiß könne der Schüler "nur von sich" aus philosophieren lernen, doch bedürfe er dazu einer "eigenen **Leitung**", um wirklich zur vollen Tätigkeit des Geistes zu gelangen; durch bloße "Mittheilung" könne Philosophie nie gelernt werden.

Die notwendige Bereitung des Schülers müsse der gesamte Unterricht "durch Gewöhnung an große umfassende Ansichten . . . , durch Reinigung und Be-lebung des Charakters. . . , durch Erhöhung des Gefühls . . . und durch gründ-liche folglich nüchterne Übung der Denkkraft" erreichen. Die "unentbehrli-chen" Voraussetzungen des Philosophierens seien nämlich "eine an allen ihren Seiten rege, mit Idealen aller Art vertraute Vernunft . . . , ein reiner starker Wille . . . , ein zartes Gefühl" und "ein gewandter und bis zur Anmaßungs-losigkeit geübter Verstand" - kurz "ein heller und lebendiger Kopf . . . und ein reines lebendiges Herz". Alle geistigen Kräfte "müssen an ihren obersten Seiten rege sein, wenn uns Philosophie werden soll", die "lebendige Kunde vom Absoluten, Kunde durch Idee, Gesinnung, Gefühl und Begriff". So sei die Philosophie "ihrem Wesen nach" eine Sache des ganzen lebendigen Men-schen, ja "ein Gemein-Gut der ganzen gebildeten Menschheit", "nur ihr Ausdruc k" sei "Sache der Schule". Weil es aber (im Zeitalter der Auf-klärung) noch keine "Schul-Philosophie" gegeben hätte, die dem "ganzen höheren Menschen" (15) mit allen seinen Kräften gerecht geworden wäre, hät-te sich der Philosophieunterricht in der Schule auch nicht allgemein durch-setzen können.

Weillers Philosophielehrbuch stellte einen einzigartigen Versuch dar, die anthropozentrisch-realistische Aufklärungsphilosophie in schulmäßiger Form so zu vertiefen, daß sie weitgehend in die katholische Lehrtradition einmündete. Damit stand Weiller aber im schroffsten Gegensatz zur deutsch-idealistischen Geisteshaltung, die mit Niethammer in den nächsten Jahren in Bayern zum Zuge kam. Da er wegen seiner aufklärerischen Tendenz im Zeitalter der Reaktion von klerikaler Seite ebenfalls abgelehnt wurde, verschwand sein Lehr-buch bald von der Bildfläche und fiel der vollständigen Vergessenheit anheim.

e) Das schnelle Ende von Wismayrs Lehrplan

Der von Wismayr ausgearbeitete Lehrplan hatte keine Gelegenheit, sich in der Praxis zu bewähren, da er schon im nächsten Jahre widerrufen wurde. Bei der Geldknappheit der Unterrichtsverwaltung standen kaum Mittel zur Ver-fügung, die vielfach originellen Ideen zu verwirklichen. Die meist dem geist-lichen Stand angehörenden Lehrer waren den sachlichen Anforderungen auch in der Regel nicht gewachsen. Überdies sollte der ganze Stoff in nur neunzehn obligatorischen Lehrstunden bewältigt werden, höchstens Zeichnen, Musik, praktische Geometrie und andere Nebenfächer konnten an Feiertagen oder auf "Morgen- und Abendspaziergängen" (16) betrieben werden. Die durch diesen

Lehrplan "befohlene Aufklärung" (17) konnte also nur "Unruhe und Verwirrung" (18) stiften, so daß sich bald scharfe Anklagen gegen diesen Plan erhoben.

Wismays aufgeklärter Realismus stand vor allem in einem unüberbrückbaren Gegensatz zu den in Deutschland immer mächtiger werdenden Bildungsideen des deutschen Idealismus und Neuhumanismus, zu deren Wortführer sich jetzt Johann Heinrich Voß machte. Er hatte ursprünglich die Leitung des bayrischen Gelehrtenschulwesens übernehmen sollen und nahm nun den Umstand, daß der neue Schulplan ohne seine Mitwirkung entstanden war, zum Anlaß, mit allen Mitteln gegen den "Jesuiten" Wismayr ins Feld zu ziehen. Als überzeugter Humanist, "als Teutscher und als Mensch" spielte Voß die freie protestantische Schulverfassung, die den Geist edler Menschen mit Hilfe der "Humanoria" zum wahren Menschentum bilde, gegen die "jesuitischen Grundsätze" Wismays aus, durch die "der gesunde Menschenverstand betäubt, und das Licht der herzerhebenden Wissenschaften verdunkelt und gehemmt werde, bis allmählig die erleuchteten Baiern ... durch listige Verdreher der Toleranz, in finstere Mönchsbarbarei und Abhängigkeit vom römischen Stuhl zurücksinken". Auch die Schulaufsicht sei "lauter Katholiken!" übertragen. Mit der "Abneigung für die erhabene Menschenwürde des Alterthums" verbinde der Plan überdies die "innige Zuneigung für den kleinlichen, erwerbsüchtigen und eigennützigen Geist des Zeitalters", wodurch die Zöglinge "noch verdorbener für die alte Humanität" würden. Bei dieser "neumodischen Bürgerfabrik" werde also in Wirklichkeit das "Vertrauen der edlen baierischen Regierung, die nicht Dunkelheit, sondern Licht verbreiten will, auf das schnödeste gemisbraucht". Zu alledem würde am Lyzeum "der jugendliche Menschenverstand mit frühzeitigem Philosophieren irre geführt" und die "anwachsende Geisteskraft in die abgezogensten, ödesten Räume der Schulphilosophie, wo kaum Männer sich zurechtfinden, planmäßig verlockt; damit sie in Spitzfindigkeit und krankhafter Grillenjagd abgetummelt, sich zahn der Leitung geistlicher Obern füge". Dazu schreibe der Lehrplan mit Weillers 'Anleitung' "schon in der Philosophie eine allein seligmachende Zwangswahrheit vor", (19) wie würde er es erst mit der Religion halten!

Die aufgeklärte Regierung Montgelas konnte diesen Vorwurf der Verdunkelung des Geistes und des Jesuitismus nicht auf sich sitzen lassen. Wegen seiner aufgeklärt-realistischen Prägung wurde Wismays Lehrplan überdies von kirchlicher Seite beargwöhnt, so daß sich Max Joseph gezwungen sah, die weit gesteckten Ziele dieses Planes schon im nächsten Jahr zu widerrufen. Ein "Nachtrag zum Lehrplan" erweiterte den altsprachlichen Unterricht wieder auf "zwey Dritteile der wöchentlichen Lehrstunden", (20) so daß für die übrigen Fächer fast

kein Raum mehr blieb. Nur der Religionsunterricht durfte nicht gekürzt werden. Im Lyzeum wurden die Logik, die Ästhetik und die eigentliche Philosophie nach dem ursprünglichen Plan beibehalten.

Die grundlegende Neuorganisation des bayrischen Schulwesens blieb weiterhin eine der wichtigsten Aufgaben und wurde 1808 F. I. Niethammer übertragen. Der Lehrplan Wismayrs blieb das ganze neunzehnte Jahrhundert hindurch für die humanistische Gymnasial-Pädagogik eine verderbliche Verirrung, der man mit "überlegener Verachtung" begegnete. Erst in der Zeit des Ersten Weltkrieges bahnte sich eine gerechtere Beurteilung dieses Lehrplanes an, der "einer der bedeutsamsten Schulepochen Bayerns entstammte". (21)

2. Der Entwicklungsgang des Humboldtschen Gymnasiums

a) Der Übergang vom Philanthropinismus zum Neuhumanismus

Während die aufklärerischen Ideen in Bayern erst gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts zum Zuge kamen, hatten sie den preußischen Staat schon unter Friedrich II. vollkommen durchtränkt. Friedrich hatte jedoch dem Erziehungs-optimismus der Aufklärer nicht getraut und daher stets an der religiösen Grundlage der Volkserziehung festgehalten. Wenn die Schulen durch das preußische Landrecht von 1794 auch zu Veranstaltungen des Staats erklärt worden waren, hatte die Landeskirche als öffentliche Anstalt zur sittlichen Erziehung der Staatsbürger doch einen entscheidenden Einfluß auf sie behalten. Die preußische Schulverwaltung widersetzte sich auch den Versuchen der Aufklärer, den kirchlichen Religionsunterricht durch einen bloßen Moralunterricht zu ersetzen, konnte jedoch nicht verhindern, daß sich deren flacher Rationalismus im Schulwesen überall breit machte.

Um die protestantische Lateinschule im philanthropinistischen Sinne zu modernisieren, hatte Friedrich II. eine stärkere Berücksichtigung der Wissenschaften und der Philosophie gefordert. Im Lehrplan der Ritterakademie zu Liegnitz standen Logik und Rhetorik an erster Stelle. Die Gelehrtenschule versuchte diesen Sachunterricht zunächst durch Verwendung lateinisch abgefaßter Lehrbücher möglichst mit dem klassischen Sprachunterricht zu verbinden. Indem die Aufklärungspädagogik jedoch den hohen Wert des muttersprachlichen Unterrichts herausstellte und gleichzeitig die Nützlichkeit der Lehrgegenstände zum allgemeinen Maßstab erhob, wodurch die bürgerlichen Wissenschaften und die modernen Fremdsprachen in den Vordergrund traten, legte sie den Grund zu jener Polymathie, die das preußische Gymnasium das ganze neunzehnte Jahrhundert hindurch beherrschen sollte.

Die eigentliche Philosophie, die Metaphysik, trat dabei immer mehr in den Hintergrund. Während Ernestis "Initia" Mathematik und Physik noch eng mit der Metaphysik verknüpft hatten, begnügte sich z. B. ein Rochow mit der bloßen Verstandesschulung und Übung im richtigen Vernunftgebrauch; Gedikes lateinisch geschriebenes Lehrbuch beschränkte sich auf die Geschichte der alten Philosophie, und Engel versuchte die 'Vernunftlehre' aus den platonischen Dialogen zu entwickeln, fand damit jedoch auch keinen Anklang. Die weitgehend verflachte und auf Rhetorik, Logik und Anthropologie eingeschränkte Schulphilosophie der Aufklärung, die nur mehr "ein dürres Gerippe

der Schul- und Compendienweisheit" (1) bot, wurde schließlich durch die neu aufblühende Philologie aus der Schule verdrängt.

Die Überleitung von der rationalistischen Aufklärungspädagogik zum enthusiastischen Neuhumanismus stellte Fichte dar, der das seit Bas edow viel gebrauchte Schlagwort 'Nationalerziehung' aus dem Geiste Pestalozzis mit neuem idealem Gehalt erfüllte. Für Fichte bildete die Philosophie noch die Grundlage jeder höheren geistigen Bildung, sie allein konnte auch die "reine Sittlichkeit" und "wahre Religion" 2) begründen. Die von ihm projektierte "wissenschaftliche Kunstschule" hatte auch in erster Linie "den Lehrling zum Philosophiren" anzuleiten. Die philosophische Bildung war jedoch nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zur sittlichen Vervollkommenung und bereitete damit die Erziehung zum vollkommenen Menschen vor. Hier hatte sich Fichte jene Idee der allgemeinen Menschenbildung zu eigen gemacht, die dem Neuhumanismus seine Stoßkraft verlieh; im Gegensatz zu diesem versuchte er sie aber auf dem Wege des Philosophierens zu verwirklichen. Alle Lehrer mußten "das Philosophiren selber als eine Kunst" betreiben, um den "gesamten wissenschaftlichen Stoff in seiner organischen Einheit" (3) entwickeln und damit menschenbildend wirken zu können. Dazu mußten sie sich auch "durch ein tiefes und gründliches Studium der Philosophie ... einen festen Begriff vom Menschen und seiner Bestimmung" (4) angeeignet haben.

Indem Fichte im philosophischen Begriff auch ein "Werkzeug" zur Befreiung vom "Aberglauben" (5) und von der religiösen Autorität der Kirche sah, erneuerte er die Kampfstellung der Aufklärungsphilosophie gegen das offebarungsgläubige Christentum, die das Verhältnis zwischen Philosophie- und Religionsunterricht das ganze neunzehnte Jahrhundert hindurch vergiftete. Seine Forderung, daß der religiöse Volkserzieher "zu allererst sein Religions-system in der Schule des Philosophen zu bilden" (6) habe, um wirklich der Menschheit zu dienen, lag in derselben Linie wie die Erklärung Friedrich Wilhelms III. von 1798, daß "Vernunft und Philosophie ... unzertrennliche Begleiter" der Religion sein mußten, damit sie "durch sich selbst bestehen" könne, "ohne der Autorität" (7) der Kirche zu bedürfen. Der Neuhumanismus wich dieser innerhalb der Schule unerquicklichen Auseinandersetzung zwischen Philosophie und Religion durch den Rückzug ins klassische Altertum aus, was dann auch von allen Seiten als die beste Lösung empfunden wurde.

b) Der Neuhumanismus Friedrich August Wolfs

Die das neue preußische Bildungswesen formenden neuhumanistischen Ideen sind in der Hauptsache von Friedrich August Wolf geprägt worden. Wolf wandte sich sowohl gegen den philanthropinistischen Realismus wie gegen den Naturalismus Pestalozzis und stellte die alten Sprachen wieder in den Mittelpunkt der Schulbildung. Die Schulen sollten auf diese Weise wieder "heilige Werkstätten" der Gelehrsamkeit werden, keine banausischen Abrichtungsstätten für das berufliche Leben. Vor allem die höhere Schule sollte dem Zögling nur "diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mittheilen, die ihn . . . zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne" machen - dieses Ziel war für Wolf aber nur durch die Kenntniss der Antike und die Fertigkeit in den alten Sprachen zu erreichen.

Die Philosophie sollte dabei als Wissenschaft ganz der Universität vorbehalten bleiben. "Erst auf der Universität muß der Unterricht wissenschaftlich sein; auf der Schule muß er vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch sein". In seinem Gutachten von 1803 stellte er mißbilligend fest, daß man "in den neueren Zeiten . . . zu nicht geringem Schaden der Jugend angefangen habe, mehrere Wissenschaften, als die Philosophie nach ihren Haupttheilen u. dergl. m., in den Schulen vorzutragen". An anderer Stelle vertrat er die Ansicht, daß "fast aller Unterricht in der Philosophie in der Schule ausgeschlossen werden muß, selbst die Geschichte dieser Wissenschaft"; bei dieser käme es ja nicht "bloß auf Namen und Jahreszahlen an", sondern auf die Einsicht in den Zusammenhang der Systeme und auf die "Beurtheilung ihrer Wahrheit oder Falschheit", die aber "ohne philosophische Speculation" nicht möglich sei.

Wolf war jedoch der Philosophie nicht ganz abgeneigt, wenn er auch "ungewiß" war, ob sie eine "die Fackel vorhaltende oder die Schleppe nachtragende Magd der höheren Facultäten" sei. Einmal sah er sogar für die "obersten Klassen" eine Stunde "für Vorbegriffe der Philosophie" vor. "Das Studium der griechischen Philosophie" gebe auch "eine große Cultur" und gehöre daher "besonders zur jugendlichen Bildung". Darüber hinaus "würde es nützlich sein, wenn in Schulen zur Erhöhung der sogenannten natürlichen Logik einige praktische Übungen angestellt würden". Bei der Beurteilung der Abiturientenprüfung vermißte er "ein Wort von den Anfangsgründen der Seelenlehre und dergleichen allgemein nothwendigen Kenntnissen" und verlangte in seinem Gegenentwurf von 1811 "einige Vorkenntnisse der Philosophie", ohne daß seine Forderung jedoch Beachtung fand. In den Zwanzigerjahren trat Wolf wieder stärker für den Philosophieunterricht ein. "In Prima und Selecta" sei "eine kurze Uebersicht der Haupttheile der Philosophie nöthig, vorzüglich der Logik und Psycholo-

gie; oder vielmehr encyklopädisch - mit Erklärung von hergebrachten Kunstausdrücken". (8) Damit bereitete Wolf die Wiedereinführung der philosophischen Vorbereitungsstudien durch Hegel vor.

c) Wilhelm von Humboldt und die ersten Prüfungsordnungen

In der entscheidenden Zeit zwischen 1808 - 1810 war die Leitung der "Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht" im Innenministerium Wilhelm von Humboldt übertragen. Seine wichtigste Tat war die Konstituierung der Berliner Universität, an der die spekulative Philosophie eines Fichte und die neuhumanistische Philologie eines F. A. Wolf die führenden Mächte wurden. Mit Humboldt trat Johann Wilhelm Süvern ins Amt, der im folgenden Jahrzehnt die Reform des Gymnasialwesens im Sinne Humboldts durchführte.

In seinem Entwurf "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" aus dem Jahr 1810 sah Humboldt es als "hauptsächliche Pflicht des Staates an, seine Schulen so anzuordnen, daß sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hand arbeiten". Die höhere Schule sollte dabei keineswegs die Wissenschaften der Universität vorwegnehmen, sondern nur durch eine "möglichst geringe Anzahl von Gegenständen" die allseitige Übung der Kräfte und die "harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten" erreichen. Von den alten Sprachen erhoffte sich Humboldt den größten Bildungserfolg, daneben sah er als Hauptfächer noch Deutsch, Geschichte und Mathematik an. Letztere sei die beste "Vorübung des Kopfes zur reinen Wissenschaft". Ein "so vorbereitetes Gemüt" ergreife dann von selbst mit seinem "höheren Streben" (9) die reine Wissenschaft der Universität, der Humboldt auch die Philosophie zurechnete. Ein philosophischer Schulunterricht lag vollständig außerhalb seiner Gedankenwelt.

Als Staatsbeamter sah es Humboldt trotz seiner individualistischen Neigung als wichtigste Aufgabe an, dem neuen Nationalstaat das Aufsichtsrecht über das Schulwesen zu sichern, um die ihm vorschwebende Bildung des freien Menschentums allgemein in die Wege leiten zu können. Der erste Schritt dazu war die Einführung einer allgemeinen Lehramtsprüfung (pro facultate docendi), im Jahre 1810, wodurch der preußische Gymnasiallehrerstand geschaffen und damit die alte Kombination des Lehramtes mit dem geistlichen Amt endgültig beseitigt wurde. Bei der Prüfung verlangte man nur philologische, historische und mathematische Kenntnisse und eine genügende "Lehrgeschicklichkeit" (10); von der Theologie und auch von der Philosophie war keine Rede. Vom Jahr 1813

an durften nur noch staatlich geprüfte Lehrkräfte angestellt werden.

Das Jahr 1812 brachte dann eine neue Prüfungsordnung für das Abiturientenexamen, die das noch nicht allgemein verbindliche 'Regulativ' von 1806 ablöste. Während dieses noch ganz vom Philanthropinismus geformt gewesen war und bei den 'Wissenschaften' neben der Religion auch die Philosophie als Prüfungsgegenstand aufgezählt hatte, fielen diese beiden Gegenstände nun bei der neuen, vom Neuhumanismus geprägten Ordnung vollständig weg. Doch kam auch die neuhumanistische Bildungsidee hier nicht rein zum Ausdruck, sondern Süvern hatte die Prüfung in Deutsch und Französisch, in Geographie und Naturlehre beibehalten und damit der universalistischen Tendenz der späteren Zeit die Wege geebnet. Indem die Abiturientenprüfung das Augenmerk nicht nur "auf das Talent der Examinandi", sondern auch auf deren "positive Kenntnisse" richtete, um die "Reife des Geistes und Wissens" (11) zu erforschen, war hier das neuhumanistische Prinzip der rein formalen Bildung bereits grundsätzlich aufgegeben.

d) Die Unterrichtsverfassung von Süvern

Seit dem Jahre 1810 bemühte sich die preußische Schulverwaltung auch um die Ausarbeitung einer einheitlichen "Unterrichtsverfassung" für die Gymnasien, die aber erst 1816 endgültig formuliert wurde. Sie wurde jedoch auch jetzt noch nicht zur allgemeinen Vorschrift erhoben, sondern nur als Richtschnur empfohlen. Dieses Abwarten und Reifenlassen der Kräfte stand in starkem Gegensatz zur "heftigen Schulplanfabrikation" (12) in Bayern.

Während der erste Entwurf der Unterrichtsverfassung von 1810 noch ein Kompromiß zwischen den verschiedenen pädagogischen Strömungen versucht hatte und als Zweck der höheren Schule "Erwerb von Kenntnissen und Entwicklung der geistigen Kräfte" (13) hingestellt hatte, wollte die endgültige Fassung unter Ablehnung alles Spezialwissens nur mehr der formalen Vorbildung auf das wissenschaftliche Studium dienen. Die Gelehrtenschule sollte aber "ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maß classischer und wissenschaftlicher Bildung verhelfen", das zum Universitätsstudium erforderlich war, sondern sie "auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit ausrüsten". Trotz dieser erhabenen Vorsätze verzichtete die Unterrichtsverfassung aber nicht auf die Aufzählung von zwölf obligatorischen Lehrgegenständen, bei denen die Religion als letzte der Wissenschaften erschien; der

"für die Nationalbildung höchst wichtige Zweig" des Turnunterrichts wurde auch nicht vergessen. Alle diese Gegenstände sollten aber eine organische Einheit bilden und allen Schülern die Gelegenheit geben, ihre "wissenschaftlichen und Kunstanlagen" zu versuchen und "so weit wie möglich" zu üben.

Die Unterrichtsverfassung von Süvern wurde unter Altenstein mehrfach ergänzt und blieb bis 1837 in Kraft. Mit ihren 32 wissenschaftlichen Wochenstunden während des ganzen zehnjährigen Lehrganges legte sie auch den Grund zu der ungeheuren Überbürdung, welche das preußische Gymnasium das neunzehnte Jahrhundert hindurch belastete. Gewiß war der angestrebte Universalismus von Humboldt mehr im formalen Sinne gemeint gewesen, als Mittel zur universalen Bildung aller Fähigkeiten; da zum Schluß aber doch nur das abfragbare Wissen galt, verlagerte sich das Schwergewicht immer mehr auf die Allseitigkeit der Kenntnisse.

e) Der Ausschluß der Philosophie

Trotz der universellen Zielsetzung schloß die Unterrichtsverfassung einige Fächer ausdrücklich von der Schule aus, darunter auch die Philosophie. In der Begründung hieß es: "Philosophie, Logik, Ästhetik und Rhetorik als besondere Fächer gehören noch nicht in die Schule. Diese soll nur zum philosophischen Denken anleiten und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein, und sowohl die Denkkraft formell bilden, als auch den Sinn der Jugend für das eigentliche Objekt der Philosophie wecken. Scharf und folgerecht denken lehre und übt den Schüler die Methode. Die Reflexion auf die Gesetze des Denkens leiten, ist das Geschäft der Universität".

(14)

Damit fiel die philosophische Unterweisung im neuen preußischen Bildungsplan aber grundsätzlich aus, auch auf der Universität war - entgegen den Bestimmungen in Bayern - kein allgemein-wissenschaftliches Studium vorgeschrieben. Das eigentliche Philosophiestudium erfreute sich damals zwar noch einer großen Beliebtheit, so daß die meisten Studierenden sich von selbst eine gewisse philosophische Bildung aneigneten, doch ging dieses natürliche Interesse an der Philosophie schon in den Zwanzigerjahren allmählich zurück. Ein äußerer Grund für den Ausschluß der Philosophie aus dem Gymnasiallehrplan war sicher dessen Überlastung durch andere Unterrichtsfächer, die durch den "Utraquismus" (15), die Verbindung der philologischen mit der realistischen Ausbildung bedingt war. Die Unterrichtsverfassung hatte auch durchaus Recht,

in der 'strengen Behandlung der Wissenschaft' die beste Vorbereitung für die Philosophie zu sehen; trotzdem war es kaum verständlich, daß hier den neun- zehn bis zwanzigjährigen Abiturienten nicht einmal mehr die Logik zugemutet wurde, während sie in Süddeutschland in diesem Alter bereits die ganze Philo- sophie absolviert hatten. Die eigentlichen Gründe für die Ablehnung des Philo- sophieunterrichts mußten also tiefer liegen.

Einmal spielte die durch die späte Aufklärungsphilosophie nahegelegte Vor- stellung eine Rolle, die Philosophie sei auch nur eine Spezialwissenschaft, die den Geist des Menschen schon in einer ganz bestimmten Richtung fest- lege. Besonders Schleiermacher argumentierte in dieser Richtung, indem er von der Gelehrtenschule "alles ausgeschlossen" wissen wollte, was sich "nur auf einen bestimmten Gegenstand ... bezieht". So müsse auch die "Philo- sophie ... lediglich der Universität überlassen bleiben. Vorgeübt und vorbe- reitet werden zwar die Zöglinge dazu auf der Schule, je mehr von allen Seiten im Unterricht die systematische Form und der innere Zusammenhang heraus- tritt, aber als ein eigentlicher Lehrgegenstand vorhanden sein darf nichts Philosophisches" (16).

Die bisherige, im wesentlichen von Christian Wolff geprägte, aber weithin verflachte Schulphilosophie der Aufklärung war auch von Kant in ihrer ganzen Haltlosigkeit entlarvt worden - womit dieser aber als der Zertrümmerer der Metaphysik schlechthin erschienen war. "Seit der großen kantischen Revolu- tion" hatte die Philosophie eben ihre "schulmäßige Lehr- und Lernbarkeit verloren" (17). Die abstrakte Form ihrer Begriffe und Lehrsätze genügte auch nicht mehr den von Rousseau und Pestalozzi geprägten naturalistischen An- schauungen der Pädagogik. Indem der Neuhumanismus der Gelehrtenschule die unerhörten ästhetischen Schätze der klassischen Literatur eröffnete, trat deren philosophischer Gehalt immer mehr in den Hintergrund. So kam mehreres zu- sammen, was gegen einen besonderen Philosophieunterricht am Gymnasium sprach. Doch wurden auch Stimmen laut, welche diese Vernachlässigung der Philosophie durch die Unterrichtsverfassung rügten. Vor allem bekannte sich der in der realistischen Tradition verwurzelte Gegner des enthusiastischen Neuhumanismus, Herbart, in der Folgezeit immer entschiedener zur Not- wendigkeit eines philosophisch-propädeutischen Gymnasialunterrichts.

f) Herbarts Eintreten für die philosophische Propädeutik

In der "Allgemeinen Pädagogik" hatte Herbart das "Philosophieren" als die Unterrichtstätigkeit gefordert, die der höchsten Artikulationsstufe, der "Methode", der "fortschreitenden Besinnung" entspreche. Das "System der Philosophie" vermöge auch allein die Harmonie zwischen "Spekulation und Geschmack", "zwischen dem Idealischen und Realen" herzustellen und müsse deshalb "den Schlußstein des Unterrichts" bilden" (18). Herbart dachte hierbei aber noch nicht speziell an den Gymnasialunterricht.

In seiner Schrift "Ueber philosophisches Studium" unterschied er drei Stufen des Philosophierens: von philosophischen "Ansichten ausgehend, schreite die Philosophie über die "Speculation" zur eigentlichen "Wissenschaft", zum System weiter. Wie die Philosophie aber kein Wissen sei, das "außer dem übrigen Wissen" liege, sondern "sich mit demselben und in demselben als dessen unabtrennlicher Bestandtheil" erzeuge, erwache das spekulative Bedürfnis erst nach Beendigung der allgemein-wissenschaftlichen Ausbildung, gehöre also der Universitätszeit an. Der Spekulation müßten aber philosophische Ansichten vorangehen, "vielseitige Kenntniss der Probleme, unmittelbar geschöpft aus dem Leben und den Wissenschaften", das sei "die rechte Quelle des Philosophirens". Diese Quelle erschließe sich schon an der Schule, doch hätten sich hier "die Fächer noch nicht so sehr vereinzelt, daß ... die Philosophie eine besondere Wissenschaft seyn dürfte, der ein eigener, abgemerkter Winkel" (19) gehöre. In Bezug auf die didaktische Gestaltung des Philosophieunterrichts vertrat Herbart die Ansicht, daß "auf diejenige freye Bewegung des Geistes, die nur das Gespräch, nicht der Vortrag, mittheilen kann, unendlich viel ankommt; ja daß den Anfängern eine einzige solche Stunde, wo sie sich selbst äußern, selbst miteinander und mit dem Lehrer sich versuchen können, eben so viel werth seyn sollte, als die in dem Heft niedergelegte Erndte der ganzen Woche; die, wenn sie Gedächtnißkram wird, sicher nicht Philosophie ist!" (20)

Nach 1816 beklagte Herbart wiederholt den Ausfall des philosophischen Vorbereitungsunterrichts am Gymnasium. "Bei den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit ... sollte die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung durch die Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprachen können ... nicht alles ... Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu gerathen, wenn die nöthige Vor-Bereitung zur rechten Zeit fehlt". Auch das philosophische Studium stehe in dieser Gefahr; "glaubt man, es würde den Wissenschaften frommen, wenn die Philosophie in Verfall gerathe?" (21)

"Es kann nicht ausbleiben, daß die Vernachlässigung der Philosophie eine leichtsinnige oder verschrobene Behandlung der Grundbegriffe aller Wissenschaften zur Folge" habe; mit der Abnahme der philosophischen Bildung wachse auch die überall feststellbare "Keckheit der Behauptungen über alle Gegenstände der Körper und Geisterwelt" (22). Wenn man auf den Gymnasien auch "einsig Philologie und Mathematik" treibe, könnten diese Studien "die Gemüter nicht ausfüllen"; so sei es nicht verwunderlich, daß die Gymnasiasten "bis zu den Tertianern herunter ... für politische Irrlehre und Schwärmerei" empfänglich seien. "Da haben wir die falsche Philosophie an der Stelle der wahren!" fuhr Herbart dann fort, "so trägt der fruchtbare Acker Dornen und Disteln, wenn man ihm den rechten, guten Samen verweigert".

Dem Schulrat Clemens zu Gumbinnen gegenüber stellte er 1821 die "heutzutage ketzerischen Behauptungen" auf, daß "Logik ohne allen Vergleich wichtiger sei ... als Metrik; daß man sie ebensowenig bloß ex usu lernen lassen" könne wie Grammatik; "daß sie ihren rechten Platz ... gleich nach der Elementargeometrie auf Sekunda habe, mit Wiederholungen und Erweiterungen auf Prima; daß der empirischen Psychologie beinahe die nämliche Stelle gebühre; daß den Primanern eine anhaltende Beschäftigung mit den philosophischen Schriften des Cicero und den leichtern des Platon zukomme, nebst ausführlicher Erläuterung nicht bloß der Sprache, sondern der Sache; daß endlich eine kurze Übersicht der Geschichte der Philosophie zu den wesentlichen Kenntnissen gehöre, ohne welche kein Gymnasiast mit dem Zeugnis der Reife zur Universität sollte entlassen werden". Damit hatte Herbart schon ein ganzes Programm für einen propädeutischen Philosophieunterricht entwickelt, wobei er etwa 40 Lehrstunden für die Logik, 80 Stunden für die Psychologie und 20 Stunden für die historische Übersicht vorsah. Eine ausführlichere Kenntnis der Philosophiegeschichte sei aber nichts "für Anfänger, " die durch das Vielerlei der Ansichten nur verwirrt würden; ebenso schloß Herbart auch die "neue, noch in Gärung begriffene Philosophie, also die Kantische, und mit ihr jede spätere" vom Schulunterricht aus. Bei dieser philosophischen Propädeutik müßte auch "einiges schulmäßig gelernt werden, so gut wie in der Mathematik", wobei Herbart nicht nur an die Logik, sondern auch an "die Aufzählung der Hauptprobleme, Hauptgegenstände und ... Grundbegriffe der Systeme" (23) dachte.

Herbart konnte mit seinen Vorschlägen jedoch keinen unmittelbaren Einfluß auf das preußische Unterrichtswesen gewinnen. Seine pädagogischen Ideen wie auch sein Plan für den Philosophieunterricht gewannen erst bei der Neuordnung des österreichischen Gymnasiums durch Exner im Jahre 1849 einen

entscheidenden Einfluß. Aber Herbart bestärkte den seit 1818 im preußischen Unterrichtsministerium amtierenden Johannes Schulze in seiner Überzeugung, daß am Gymnasium ein philosophischer Vorbereitungsunterricht notwendig sei. Den entscheidenden Anstoß für die allgemeine Anordnung dieses Unterrichts gab jedoch erst Hegel.

3. Niethammers Neuordnung des bayerischen Gymnasialwesens

a) Der Kampf des humanistischen Idealismus gegen den 'animalischen' Philanthropinismus

Wenn Fichtes Ansätze zu einer vertieften idealistischen Auffassung des philosophischen Schulunterrichts bei der Neugründung des preußischen Gymnasiums durch Humboldt und Süvern nicht zur Geltung gekommen waren, wurden sie doch für die Neuordnung des bayerischen Schulwesens durch Friedrich Immanuel Niethammer in weitem Maße bestimmend. Niethammer war in Jena eng mit Fichte und Schiller befreundet gewesen und schon 1803 im Zuge der von Montgelas angestrebten Entkatholisierung des Bildungswesens gleichzeitig mit Schelling nach Würzburg berufen worden. 1807 kam er als Zentralschulrat nach München, wo ihm die nach dem Widerruf des Wismayrschen Lehrplanes immer dringender gewordene Neuordnung des Schulwesens übertragen wurde.

Der auf seine Anregung im gleichen Jahre nach München berufene Neuhumanist Friedrich Jacobs hatte in seiner Antrittsrede schon die Alternative aufgestellt: besteht die Aufgabe des Gymnasiums darin, die Jugend in Kenntnissen und Fertigkeiten für den künftigen Beruf abzurichten - oder die Menschen zu ihrer Schönheit und Würde, zur eigentlichen Humanität zu erziehen? Bei der ersten Einstellung sei der Mensch dazu bestimmt, "gleich dem Tiere in dumpfer Beschränktheit" sein bürgerliches Leben zu fristen, während die zweite, humanistische Form des Gymnasiums der Jugend mit der griechischen Welt "ewige Muster der Schönheit" und "Göttergestalten der Freiheit und Weisheit" (1) nahebringe.

Niethammer entwickelte sein neues Bildungsprogramm in der Schrift "Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit". Der Philanthropinismus erschien hier als bloßer "Animalismus", dessen Forderung "realer Nützlichkeit" nur "ein Rückschreiten der wahren Cultur" bedeute und die Verachtung "alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft" bewirke. Nur die klassischen Studien, das "Hauptmittel der freien Bildung" (2), könnten die Bildung des Geistes auf das Ideale hin fördern.

b) Das Niethammersche Normativ von 1808

Darauf arbeitete Niethammer das "Allgemeine Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichts-Anstalten" aus, das eine völlige Neugestaltung des bayerischen Schulwesens vorsah. Seine Eigenart war die Verbindung des Neuhumanismus mit der idealistischen Philosophie, und die Aufspaltung der höheren Schule in einen humanistischen und einen realistischen Zweig. Beide Leitgedanken standen im stärksten Gegensatz zur preußischen Unterrichtsverfassung.

Das Normativ gliederte die höheren Unterrichtsanstalten in die vierjährige "Primärschule" (vom achten Lebensjahr an), die zweijährige "Secundärschule" mit zwei parallel laufenden Anstalten, dem Progymnasium und der Realschule, und die vierjährigen "Studieninstitute", wieder in ein Gymnasialinstitut und ein Realinstitut geteilt. Während dem Gymnasialinstitut die Aufgabe zukam, die der "Speculation" - als Betrachtung der geistigen Gegenstände der Innenwelt - und "dem intellectuellen Wissen" zuneigenden Schüler "vorzugsweise mit dem gelehrten Sprachstudium und der Einleitung in das speculative Studium der Ideen" zu beschäftigen, hatte das Realinstitut die Aufgabe, die für die "Contemplation" - als Betrachtung der Außenwelt - "und das materielle Wissen" geschickteren Schüler "vorzugsweise mit dem gelehrten Sachstudium und dem contemplativen Studium der Ideen zu beschäftigen". Hier wurde die abstrakte Konstruktion des Normativs am deutlichsten sichtbar. Um die "Lehrlinge schon früh zu größerer Arbeitsamkeit zu gewöhnen" wurde die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden an den Studienanstalten auf 26 und später sogar auf "Ein Vierthel" der ganzen Tageszeit erhöht.

Von den Studieninstituten konnten die Schüler an ein zweiklassiges Lyzeum oder auch gleich an eine Universität gehen, um hier wie dort die "zur Vollendung der allgemeinen Bildung" vorgesehenen zwei philosophischen Jahre zu absolvieren. Das bedeutete im Grunde, daß die erste Lyzealklasse Wismays, die 'philosophische Vorbereitungs-klasse', den Studieninstituten zugewiesen wurde, während die beiden weiteren Lyzealklassen gleichwertig neben die philosophische Fakultät traten. Die Lyzeen zerfielen nun auch in eine "philosophische oder allgemeine" und eine "theologische Section".

c) Der im Normativ vorgesehene Philosophieunterricht

Das Normativ setzte in allen vier Gymnasialklassen einen "philosophischen Cursus" mit je vier Wochenstunden an; und zwar in der ersten Klasse als "Religions-, Recht- und Pflichtenkenntnis", in der zweiten Klasse "logikalische Übungen", in der dritten eine "Einleitung in die Philosophie" und in der letzten Klasse eine "Einleitung in die Kenntnis des allgemeinen Zusammenhanges der Wissenschaften". Im Realinstitut beschränkte sich der Philosophieunterricht auf Religionslehre (in der ersten Klasse, einstündig), "Rechts- und Pflichtenlehre" (in der zweiten Klasse, zweistündig), in der dritten Klasse folgten dreistündige "logikalische Übungen" und in der letzten Klasse eine "allgemeine Wissenschafts-Kunde" (dreistündig).

Für den Fall, daß die Anforderungen des "philosophischen Vorbereitungsstudiums ... für einen Theil der Gymnasialschüler zu hoch" seien, schlug das Normativ vor, in der ersten Klasse die "Übung des speculativen Denkens ... mit der Logik" zu beginnen, in der zweiten Klasse als "erstes materielles Object der speculativen Denkübung die Kosmologie" und in ihrem Zusammenhang die "natürliche Theologie" zu behandeln, wobei Kants Kritiken der Gottesbeweise "benützt werden können", in der dritten Klasse als "zweites materielles Object der speculativen Denkübung die Psychologie" (nach Carus) und die "ethischen und rechtlichen Begriffe" (nach Kant) zu lehren, und in der letzten Klasse dann alle "Objecte des speculativen Denkens in einer philosophischen Encyclopädie" zusammenzufassen.

Gemäß Niethammers Grundsätzen sollte der Philosophieunterricht nicht mehr, wie bei Wismayr, die im praktischen Leben erforderlichen philosophischen Einsichten vermitteln, sondern die Schüler zum 'speculativen' Denken anleiten. Deshalb waren auch die auf das praktische Leben ausgerichteten Disziplinen der Philosophie, wie Klugheitslehre, Tugendlehre, Anthropologie und Pädagogik, weggefallen, und dafür die theoretischen Disziplinen in den Vordergrund getreten. Wie am Wismayrschen Lyzeum war auch an den Niethammerschen Studieninstituten der Religionsunterricht fast vollständig in der Philosophie aufgegangen; der in den Händen der katholischen Geistlichkeit liegende und an Weillers Philosophielehrbuch orientierte Lyzealunterricht hatte aber eine gewisse Garantie geboten, daß die religiöse Ausbildung nicht vernachlässigt werde - während diese bei Niethammers abstraktem Idealismus in der Regel zu kurz kam, was der entscheidende Grund für die kurze Lebensdauer des Niethammerschen Philosophieunterrichts war.

d) Hegels Philosophieunterricht in Nürnberg

Hegel, von Niethammer 1808 als Gymnasialdirektor nach Nürnberg berufen, erteilte diesen Philosophieunterricht sieben Jahre hindurch und empfand die Einteilung des Normativs als "sehr zweckmäßig". Sein Lehrgang ist später auf Grund der Konzepte von Karl Rosenkranz als "Philosophische Propädeutik" herausgegeben worden.

In seinem Bericht an Niethammer war Hegel jedoch "noch uneins" mit sich selbst, ob nicht vielleicht "aller philosophische Unterricht auf Gymnasien überflüssig scheinen könnte", weil "das Studium der Alten das der Gymnasial-Jugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sey". Als Professor der philosophischen Vorbereitungswissenschaften könne er sich aber durch Verurteilung dieses Unterrichts nicht "selbst das Brod und Wasser abgraben", wenn er auch als "philosophischer Pädagog" und Rektor vielleicht dazu verpflichtet wäre, den Philosophieunterricht "für überflüssig" zu erklären. Dieser sei aber vielleicht doch ein notwendiges Gegengewicht für die "ganz gelehrt werdende und zur Wortweisheit tendirende Philologie"; bei dieser "ästhetischen Salbaderei" würde sonst die Philosophie "ziemlich leer ausgehen".

Bei der Einteilung des Stoffes hielt sich Hegel an den vereinfachten Plan des Normativs, empfand aber die Rechts-, Pflichten- und Religionslehre (von ihm in dieser Reihenfolge behandelt) als besten Beginn. "Die Begriffe dieser Lehren sind einfach, und haben zugleich eine Bestimmtheit, die sie für das Alter dieser Klasse (etwa vierzehn Jahre) ganz zugänglich macht; ihr Inhalt ist durch das natürliche Gefühl der Schüler unterstützt, er hat eine Wirklichkeit im Innern derselben ... Ich ziehe daher diesen Lehrgegenstand für diese Klasse der Logik weit vor, weil diese einen abstrakteren und vornehmlich einen von jener unmittelbaren Wirklichkeit des Innern entfernteren, nur theoretischen Inhalt hat".

In den nächsten zwei Jahrgängen behandelte Hegel die Psychologie und die transzendente Logik, in der auch die Metaphysik, soweit sie nicht "unnützer Ballast" war, aufging. Die "höhere Stufe für den Lernenden ist das theoretisch Geistige, das Logische, Metaphysische, Psychologische". Als "ganz empirische" erschien ihm die Psychologie aber als "zu leicht" und "trivial". So schlug er die Behandlung der drei Bewußtseinsstufen: Bewußtsein überhaupt, Selbstbewußtsein und Vernunft vor, darüberhinaus aus der "Wissenschaft des Geistes" die Stufenfolge vom Gefühl bis zum Denken.

Die in der letzten Klasse vorgesehene philosophische Enzyklopädie hielt Hegel "bei näherer Betrachtung für überflüssig . . . , weil die in der Enzyklopädie kurz zu betrachtenden Wissenschaften in der That schon selbst ausführlicher - größtenteils da gewesen sind". Von den drei philosophischen "Hauptwissenschaften" seien die Logik und die Philosophie des Geistes ja schon im wesentlichen behandelt worden; die Philosophie der Natur habe aber "noch wenig Reize für die Jugend" und setze auch eine besonders starke Abstraktionsfähigkeit voraus. Als Ergänzung der Philosophie des Geistes hielt Hegel höchstens noch im Rahmen des klassischen Literaturunterrichts die Behandlung der Ästhetik für "wünschenswert"; diese schien ihm auch "wesentlich eine Gymnasial-Wissenschaft" zu sein.

In Bezug auf die praktische Gestaltung der Philosophieunterrichts bekämpfte Hegel vor allem die "moderne Sucht . . . , daß man ohne Inhalt philosophiren lernen soll". Damit wandte er sich sowohl gegen Kant wie gegen den ganzen 'formalen' Bildungsbetrieb der Neuhumanisten. Ihm kam es beim Unterricht auf den "Inhalt der Philosophie" an, auf "die höchsten vernünftigen Gedanken über die wesentlichen Gegenstände . . . ; es ist von großer Wichtigkeit, mit diesem Inhalt bekannt zu werden, und diese Gedanken in den Kopf zu bekommen. Das traurige, bloß formelle Verhalten, das perennirende inhaltslose Suchen und Herumtreiben, das unsystematische Raisonniren oder Spekuliren hat das Gehaltleere, das Gedankenleere der Köpfe zur Folge, daß sie nichts können". So müsse die Philosophie auch "gelehrt und gelernt werden, so gut, als jede andere Wissenschaft So sehr an und für sich das philosophische Studium Selbstthun ist, eben so sehr ist es ein Lernen; - das Lernen einer bereits vorhandenen, ausgebildeten, Wissenschaft. Diese ist ein Schatz von erworbenem, herausbereitetem, gebildetem Inhalt; dieses vorhandene Erbgut soll vom Einzelnen erworben, d. h. gelernt werden. Der Lehrer besitzt ihn; er denkt ihn vor, die Schüler denken ihn nach". Dieses Lernen sei umso wichtiger, als die eigenen Vorstellungen der Jugend über die Gegenstände der Philosophie zunächst "noch ganz dürftig und leer", nur "Meinung, Wahn, Halbheit" seien. Nur durch das Lernen werde "die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt". (4)

Hegel hatte sich in seinem eigenen Philosophieunterricht auch durchaus an diese Grundsätze gehalten, wie ein ehemaliger Schüler berichtete: "Nach einigen einleitenden Worten diktierte er über den jedesmaligen Gegenstand einen Paragraphen, ließ denselben von einem Schüler vorlesen und erläuterte ihn, meist erotematisch . . . Hierauf ließ er die Hauptpunkte der Erläuterungen . . . niederschreiben. Das Niedergeschriebene mußte dann zu Hause ins reine ge-

schrieben und ... in Zusammenhang gebracht werden. Am Anfang der nächsten Stunde ließ er einen Schüler seine Reinschrift vorlesen und berichtigte sie nöthigenfalls, woran sich meistens von seiner Seite weitere Erläuterungen und Beantwortungen von Fragen anschlossen". (5) Die Paragraphen und die Hauptpunkte der Erläuterungen mußten dann natürlich auch auswendig gelernt werden.

Der Inhalt der Philosophie hatte bei Hegel eine dreifache Form: er war abstrakt, dialektisch und spekulativ. Als abstrakter Inhalt "ist er das sogenannte Verständige, das die Bestimmungen in ihren festen Unterschieden festhält und kennen lernt. Das Dialektische ist die Bewegung und Verwirrung jener festen Bestimmtheiten; die negative Vernunft. Das Spekulative ist das positiv-Vernünftige, das Geistige, erst eigentlich Philosophische". Für den philosophischen Gymnasialunterricht sei "die abstrakte Form zunächst die Hauptsache. Der Jugend muß zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen". Es habe zwar den Anschein, als ob der naturgemäße, leichtere Weg von der sinnlich-konkreten Anschauung ausgehe und dann erst zum Abstrakt-Allgemeinen komme; in Wirklichkeit sei aber das Abstrakte "das Einfachere", und darum auch "leichter aufzufassen" als das Konkrete. Das philosophische Denken müsse das "konkrete sinnliche Beiwesen ohnehin" abstreifen, daher sei es "überflüssig, es vorher dazu zu nehmen", es wirke "nur zerstreuernd". Natürlich gebe es auch eine "gehaltlose Abstraktion", aber dieser "leere Formalismus" werde eben "am besten ... durch Vortrag eines bestimmten Inhalts" vertrieben. Mit einer "systematischen Masse abstrakter gehaltvoller Begriffe" sei auch die beste Einleitung in die Philosophie gegeben.

Die zweite Stufe, "das Dialektische", sei "schwerer als das Abstrakte" und auch das der Jugend "am wenigsten Interessante". Da "in einem systematischen Ganzen jeder neue Begriff durch die Dialektik des Vorhergehenden" entstehe, brauche es der Lehrer nicht eigens zu behandeln. Erst die dritte Stufe, "das eigentlich Spekulative, ... die Erkenntniß des Entgegengesetzten in seiner Einheit" sei auch "das eigentlich Philosophische", zugleich aber auch "das Schwerste; es ist die Wahrheit". Das Spekulative könne in zweifacher Form gegeben sein: "in gemeiner, dem Vorstellen, der Einbildungskraft, auch dem Herzen näher gebrachten Form", und in der eigentlich philosophischen "Form des Begriffs". Diese letzte könne jedoch "nur sparsam im Gymnasial-Vortrag vorkommen". Für die Schule, die nur zum spekulativen Denken vorbereiten soll, genüge auch "das abstrakte und dann das dialektische Denken, ferner die Erwerbung von Vorstellungen spekulativen Inhalts" (4).

Diese Gedankengänge Hegels erschienen in abgekürzter Form auch in seinem Gutachten für das preußische Unterrichtsministerium und bestimmten damit den von Johannes Schulze 1825 in Preußen angeordneten philosophischen Vorbereitungsunterricht. Sein didaktischer Materialismus, der nur auf das Anfüllen der leeren Köpfe bedacht war, gewann später auch einen entscheidenden Einfluß auf das ganze preußische Gymnasialwesen.

e) Die Entwicklung des bayerischen Gymnasiums in der Folgezeit

Den Niethammerschen Normativ erging es nicht viel besser als dem Wismayrschen Lehrplan. Dieser hatte wenigstens noch auf die jesuitische Lehrtradition zurückgegriffen und auch die Rechte der katholischen Kirche am Religionsunterricht nicht angetastet, wofür Niethammer aber kein Verständnis hatte und die Religion auf der Oberstufe kurzerhand durch die Philosophie ersetzte. Dieser abstrakt-idealistische Geist des Normativ stieß jedoch auf den erbittertesten Widerstand der "bayrisch-katholischen Obskurantenpartei", (6) deren Führer niemand anderer als Weiller war. Dieser Kampf des katholischen Denkens gegen das "neue Heidentum" (7) entartete auch vielfach zu einem Kampf des "bayrischen Lokalpatriotismus" gegen die "Norddeutschen", so daß Niethammer schon die "Barbaria" (8) verlassen wollte. Bei seiner Verachtung alles Bisherigen und seiner geringen Meinung von dem "dummen Pfaffenvolk in Bayern" (9) hatte er hier auch kaum Fuß fassen können.

Die abstrakte Behandlung der "spekulativen Ideen" im Philosophieunterricht verstärkte auch "das Mißbehagen der jungen Leute ... über einen ihrem Alter ungeziemenden Unterricht". Dazu kam die "geringe Bildung der Lehrer", (10) die den Leitgedanken Niethammers, die Gymnasialbildung auf die klassischen Studien und die spekulative Philosophie zu gründen, praktisch zunichte machte. Eine "Bekanntmachung" mußte schon im nächsten Jahre die Hauptpunkte des Normativs wieder ins Gedächtnis rufen, weil die den "Verfügungen zum Grunde liegenden Veranlassungen und Absichten nicht überall gleich richtig verstanden oder gedeutet worden" (11) waren.

Im gleichen Jahr wurde auch die erste allgemeine Prüfungsordnung für die "Candidaten zum Lehramt an den Studienanstalten" erlassen. Bei dieser wurde die Kenntnis der Philosophie, als zur "humanistischen wissenschaftlichen Bildung" gehörend, von allen Kandidaten verlangt, nähere Ausführungen wurden jedoch vermieden. Bei einer Abänderung im Jahre 1818 wurde eine "ausführliche schriftliche und mündliche Prüfung über Gegenstände der Philosophie" (12)

nur mehr für diejenigen Lehramtskandidaten vorgeschrieben, die sich speziell für dieses Lehrfach bewarben, das es aber inzwischen nur mehr an den Lyzeen gab.

Der Niethammersche Philosophieunterricht erfreute sich keiner großen Beliebtheit, da eine Ministerialverfügung von 1810 die "größten Mißverständniße... in Betreff der philosophischen Vorbereitungsstudien" feststellen mußte. Die Lehrer hätten vielfach "einen bloß theoretischen Vortrag der philosophischen Wissenschaften an die Stelle der praktischen Übungen" treten lassen; in Zukunft erwarte man von ihnen, daß sie weder dieses "vorzügliche Mittel zur Erweckung und Bildung des Geistes... gering achten" noch "die praktischen Übungen des speculativen Denkens" vernachlässigen. Gleichzeitig wurde der im Rahmen des Philosophieunterrichts auf die erste Gymnasialklasse beschränkte Religionsunterricht im Umfang von je fünf Wochenstunden für alle Gymnasialklassen angeordnet. Dadurch sollte aber ausdrücklich den "übrigen vorschriftsmäßigen Elementar-Übungen des speculativen Denkens" kein "wesentlicher Abbruch" (13) geschehen.

1816 wurde der überlastete Lehrplan endlich gekürzt und bei dieser Gelegenheit der Philosophieunterricht vollkommen abgeschafft. Gleichzeitig wurden auch die Realinstitute aufgelöst, so daß das Gymnasium wieder den einzigen Weg zum Hochschulstudium darstellte. Damit war der Versuch Niethammers, die Philosophie des deutschen Idealismus am bayrischen Gymnasium einzuführen, endgültig gescheitert. "Umso gründlicher" sollte nun wieder die Religion betrieben werden, wobei die vier Gymnasialklassen unter die Leitthemen "Glaube, Tugend, Hoffnung und Liebe" gestellt wurden. Zum Abschluß der Gymnasialbildung sollte nun "die Übereinstimmung der christlichen Lehre mit der Vernunft" herausgestellt werden. Diese "festere Begründung" des Gymnasiums in der Religion war jedoch nach Friedrich Thiersch ein "trostloses Werk", das aber "ungeachtet die Gebrechlichkeit der Schulordnung oder Unordnung"(14) bis zum Jahre 1824 Bestand hatte.

f) Die philosophische Lyzealklasse von 1824

Nach dem Wegfallen des Philosophieunterrichts zeigte sich aber nur zu bald an der Universität die "unzureichende philosophische Bildung" der Abiturienten. Die im ersten Univeritätsjahr vorgeschriebenen philosophischen Studien reichten bei weitem nicht aus, um "alle zum philosophischen Kursus nöthigen Fächer mit Gründlichkeit zu hören". (15)

Um daher "dem Studium der allgemeinen Wissenschaften eine vollständigere Begründung und Behandlung zu sichern", wurde im Lehrplan von 1824 für alle Abiturienten vor ihrem "Specialstudium der Berufswissenschaften" ein "zweijähriger Cursus der Philosophie und der allgemeinen Wissenschaften" angeordnet. Dieses Studium konnte an einem der seit 1808 selbständigen zweijährigen Lyzeen durchgeführt werden, oder im ersten Jahr an einer bei allen Gymnasien neu zu errichtenden Lyzealklasse und im zweiten Jahr an der Universität. Um die Studienzeit dadurch aber nicht "auf eine den Familien lästige und die wissenschaftliche Bildung erschwerende Weise" zu verlängern, schloß man nun Progymnasium und Gymnasialinstitut zu einem nur fünfjährigen Kurs zusammen. Die Stundenzahl durfte jetzt "nicht weniger als wöchentlich 26" betragen, in der Lyzealklasse nicht weniger als 20, um trotz dieser Kürzung die nötige Gymnasialbildung sicher zu stellen.

Die neue Lyzealklasse sollte "durch ein streng systematisches, mit den nöthigen practischen Übungen begleitetes Studium der Logik" dem weiteren Studium der Philosophie einen "festen Grund" geben. Weiterhin waren die Kenntnisse in der Mathematik, der Geschichte, der Philologie und der Altertumswissenschaften soweit "zu vollenden", wie sie "für die allgemeine wissenschaftliche Bildung" notwendig waren. Als "Hauptaufgabe der Religionslehre" wurde nun der Schutz des religiösen Glaubens gegen "den falschen Schein der Zweifel" hingestellt, "die aus einer ungründlichen Philosophie kommen, und sich den Anfängen des speculativen Denkens nur zu leicht anschließen". (16) Damit wurde die Bedrohung der Religion durch eine 'ungründliche Philosophie' zum ersten Mal amtlich ausgesprochen, der Philosophieunterricht beschränkte sich deswegen auch streng auf die Logik.

Die Durchführung dieses neuen Planes stieß jedoch wegen der Umstellung aller Gymnasialklassen und der neu einzuführenden Lyzealklasse auf größte Schwierigkeiten. Ludwig I. sah es daher bei seinem Regierungsantritt im nächsten Jahr als "eine der vorzüglichsten Aufgaben" des "obersten Kirchen- und Schulrathes" an, dem Ministerium "baldmöglichst einen wohlbemessenen, den Bedürfnissen der Zeit und des bayrischen Volkes entsprechenden Schulplan" (17) vorzulegen.

4. Hegels Einflußnahme auf den Philosophieunterricht in Preußen

a) Die in der Hegelschen Philosophie gelegenen pädagogischen Voraussetzungen

Als sich Hegel 1808 um den Nießhammerschen Philosophieunterricht am Nürnberger Gymnasium bemühte, hatte er nicht ahnen können, daß seine pädagogischen Anschauungen zehn Jahre später dem preußischen Staat zum Segen - und zum Fluch gereichen würden. 1817 war hier das neu geschaffene "Ministerium der Geistlichen-, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten" dem Freiherrn von Altenstein übertragen worden, der Hegel 1818 an die Berliner Universität berief. Damit hatte sich der preußische Staat die Philosophie Hegels in dessen Person zu eigen gemacht. Im gleichen Jahre übernahm Johannes Schulze die Leitung des höheren Unterrichtswesens. Auch für ihn wurde Hegels Philosophie "die nächste geistige Umgebung". (1) In den folgenden Jahren besuchte er auch sämtliche Vorlesungen Hegels, dessen absoluter Intellektualismus und spekulativer Universalismus weitgehend Schulzes Bildungsplan bestimmten.

Der Bildungsaufschwung des Neuhumanismus war inzwischen abgeebbt. Hegel wußte die klassische Bildung durchaus zu schätzen, aber nur deshalb, weil sie den menschlichen Geist von der Verhaftung in sich selbst befreie und zum allgemein Menschlichen hinführe. Nach Hegels Ansicht hatte die Bildung auch nicht dem Individuum als solchem zu dienen, sondern "mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung . . . , da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden". Daher sei auch "ein Hauptmoment der Erziehung. . . die Zucht, welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloss Sinnliche und Natürliche ausgerottet werde". (2) Letztlich habe die Schule die Aufgabe, den subjektiven Geist in der objektiven Vernunft aufgehen zu lassen, deren Verwirklichung der Staat darstelle. Hegel sah im preußischen Staat auf diese Weise auch das protestantische Prinzip der "unendlich freien Persönlichkeit" mit dem Prinzip der antiken Polis harmonisch verein.

Hegels Philosophie ließ auch den Glauben in der Vernunft aufgehen. Der äußere Glaubensverfall, den Hegel feststellen mußte, konnte nach seiner Ansicht den "geistigen" Gehalt des Christentums in keiner Weise berühren, er fordere nur die "Rechtfertigung des Glaubens im Begriff". Deshalb erhob Hegels System die Religion zur "philosophischen Existenz". An Stelle des

Priesters habe nun der Philosoph die absolute Wahrheit zu verwalten, und die Wissenschaft des absoluten Wissens, die Philosophie, sei selber schon "Gottesdienst" und der wahre "geistige Kultus". So sollten die Universitäten und Schulen zu Kirchen werden, in denen durch die absolute Philosophie der Heilige Geist walte. Da aber gemäß dem protestantischen Staatskirchentum auch Kirche und Staat identisch waren, fielen in Hegels System schließlich "Staatsmacht, Religion und die Prinzipien der Philosophie" (3) in eins zusammen.

Im Schulbereich spiegelten sich diese Leitgedanken Hegels auf zweifache Weise: einmal in der Intellektualisierung der allgemeinen Bildung einschließlich der religiösen Bildung, in der Ausrichtung auf das objektive, schon vorgegebene Wissen, das nur mehr zu lernen war; zum anderen in der absoluten Vormachtstellung des Staates, der sich alles individuelle Streben durch schärfste äußere und innere Disziplin zu unterwerfen hatte. Diese Einstellung zeigte sich auch in amtlichen Verfügungen der damaligen Zeit. Die Schüler waren durch "strengsten Gehorsam" daran zu gewöhnen, "später als Beispiele musterhafter Amtstreue, höchster Gesetzmäßigkeit und innigster Vaterlandsliebe vorzuleuchten". Dem "höchst schädlichen Schwärmen in unklaren Gefühlen" sollte die "wahrhaft religiöse Bildung" entgegengesetzt werden, die "jede Unregelmäßigkeit, Unfolgsamkeit und Pflichtvernachlässigung ... nachdrücklichst rügt ... und die genaueste Befolgung der desfallsigen Gesetze zur heiligsten Pflicht macht". In diesem Sinne war "alles unnöthige Raisonniren und Diskutiren mit der Jugend zu vermeiden, damit sie früh lerne, ohne Widerrede ... sich willig der bestehenden Obrigkeit zu unterwerfen". (4)

b) Hegels Gutachten über den Philosophieunterricht

Die Staats- und Religionsphilosophie Hegels kam Friedrich Wilhelm III. und seinem Beamtentum zur Festigung der Staatsautorität sehr gelegen. So sollte Hegels Philosophie auch im höheren Schulwesen gebührend berücksichtigt werden. "Mehrere geachtete Schulmänner" hatten überdies dem Kultusministerium "den Wunsch zu erkennen gegeben, daß philosophische Vorbereitungsstudien wieder in den Kurs des Gymnasialunterrichts aufgenommen werden möchten, damit die abgehenden Gymnasiasten nicht ganz ohne Vorbegriffe und Vorübungen dieser Art die Hörsäle der Universität betreten dürften". (5) Dieser Wunsch nach einer philosophischen Propädeutik ging in Preußen also zunächst von der Universität aus, die Oberstufe hatte damals auch den alleinigen Zweck, die Schüler auf das Hochschulstudium vorzubereiten. So forderte das Ministerium 1822 von Hegel ein Gutachten an, wie auf den Gymnasien "die Vorbereitung...

zum spekulativen Denken und dem Studium der Philosophie" durchgeführt werden könnte. Hegels Vorschläge gingen dann - in mehreren Punkten sogar wörtlich-in die Verfügung von 1825 ein.

In seinem Gutachten unterschied Hegel eine "materielle" und eine "formelle Vorbereitung" für das Studium der Philosophie. Die materielle "Grundlage des spekulativen Denkens" bilde einerseits das "Studium der Alten", wodurch "Gemüth und Vorstellung der Jugend" mit den "klassischen Anschauungen" vertraut würden, andererseits der "dogmatische Inhalt unserer Religion", der "nicht nur für sich den Inhalt der Wahrheit" enthalte, sondern "zugleich den unmittelbaren Zusammenhang mit dem Formellen des spekulativen Denkens" bilde. Diese "materielle" Vorbereitung fiel also im Grunde mit der allgemeinen Gymnasialbildung zusammen.

Das "eigentliche Wesen der Philosophie" bestehe dann darin, "daß jener gediegene Inhalt spekulative Form" (die "Form des Begriffs") gewinne. Diese Aufgabe müsse aber der Universität vorbehalten bleiben. Für den Philosophieunterricht am Gymnasium könne als "formelle" Vorbereitung nur "das Mittelglied" in Betracht kommen, das "als der Uebergang von der Vorstellung und dem Glauben des gediegenen Stoffes zu dem philosophischen Denken anzusehen ist.". Diesen Übergang sah Hegel gegeben in der "Beschäftigung mit den allgemeinen Vorstellungen, und näher mit Gedankenformen, wie sie dem bloß raisonnirenden Denken und dem philosophischen gemeinschaftlich sind", also in der "Bekanntschaft und Gewohnheit. . . , mit förmlichen Gedanken umzugehen". Dies wäre dann auch "die direktere Vorbereitung für das Universitäts-Studium der Philosophie".

Als besonderen Stoff für diesen "fraglichen Vorbereitungsunterricht" nannte Hegel an erster Stelle "die sogenannte empirische Psychologie"- von der er früher nichts gehalten hatte! Er gab hier auch zu, daß ein sich auf das Empirische "beschränkender Vortrag leicht trivial und pedantisch sein" könnte; trotzdem wäre es gut, diesen Gegenstand am Gymnasium zu behandeln, um die Universität davon zu entlasten. Dieser Psychologieunterricht könne sich aber im wesentlichen "auf eine Einleitung in die Logik" beschränken, wenn man vorher nur kurz die allgemeinen "Geistesfähigkeiten" des Menschen erwähne. "Die Anfangsgründe der Logik" sollten dann den "Hauptgegenstand" dieses Vorbereitungsunterrichts abgeben, der sich unter "Beseitigung" aller "spekulativen" Gesichtspunkte mit der formalen Logik begnügen könnte. Bei der Begriffslehre hielt Hegel aber noch "eine Bekanntschaft mit den kantischen Kategorien" für "vortheilhaft"; hier könnte man auch "durch Erwähnung der Antinomien . . .

eine, wenigstens negative und formelle, Aussicht auf die Vernunft und die Ideen" eröffnen.

Für die Einführung dieses Logikunterrichts machte Hegel vor allem den "Umstand" geltend, "daß kein Gegenstand weniger fähig" sei, "von der Jugend nach seiner Wichtigkeit oder Nutzen beurtheilt zu werden"; die Logik sei auch "zu wenig anziehend", um die studierende Jugend auf der Universität neben ihrem "Brodstudium" zu interessieren. "Ist aber dieser Unterricht auf den Gymnasien eingeführt, so haben die Schüler derselben es doch wenigstens einmal erlebt, förmliche Gedanken in den Kopf bekommen und darin gehabt zu haben." Die Logik würde damit auch "in eine frühere Periode fallen, wo die Jugend für die Autorität noch folgsamer und gelehriger" sei. Dieser Unterricht übersteige auch keineswegs "die Fassungskraft der Gymnasial-Schüler"; er selbst habe mit vierzehn Jahren schon alle Wolffschen Definitionen und sämtliche "Figuren und Regeln der Schlüsse inne gehabt". "Etwas dieser Art" würde Hegel auch gerne für den Gymnasialunterricht empfehlen, "wenn es den jetzigen Vorurtheilen vom Selbstdenken, produktiver Thätigkeit u. s. f. nicht zu sehr Trotz bieten hieße". Auf diese Weise könnte auch "am sichersten dem gesteuert werden, was das Königliche Ministerium mit Recht vermieden wünscht, daß der philosophische Unterricht auf den Gymnasien sich in ein hohes Formelwesen verliere oder über die Grenzen des Schulunterrichts hinausgehe".

Die Geschichte der Philosophie schloß Hegel ausdrücklich vom Gymnasialunterricht aus, weil sie "ohne die speculative Idee ... vorauszusetzen ... nur eine Erzählung zufälliger, mäßiger Meinungen" sei und in der Jugend die "nachtheilige, verächtliche Meinung von der Philosophie" hervorrufen würde, "daß mit dieser Wissenschaft Alles nur vergebliche Mühe gewesen" sei. Ebenso sah Hegel hier - dem Wunsch des Ministeriums gemäß - von aller "eigentlichen Metaphysik" grundsätzlich ab. Zum Schluß wollte er aber doch noch die "Beweise vom Daseyn Gottes" im Religionsunterricht vorgetragen wissen, und zwar nach der Wolffschen Philosophie, denn dieser Zusammenhang werde "dem unbefangenen Menschensinn ... ewig einleuchtend seyn, was auch eine kritische Philosophie dagegen einwende". Mit dem Religionsunterricht könnte außerdem noch ein Moralunterricht verbunden werden, der dem Schüler "richtige und bestimmte Begriffe von der Natur des Willens und der Freiheit, des Rechts und der Pflicht" bebringe. Diese auf den Niethammer'schen Philosophieunterricht zurückgreifenden Anregungen fanden in Preußen jedoch wenig Anklang.

Daß Hegel bei seinen Vorschlägen überhaupt so weit hinter dem von ihm selbst in Nürnberg erteilten Unterricht zurückblieb, führte K. Rosenkranz auf die "wissenschaftliche Unreife und Unbildung . . . der in Berlin studirenden Jugend" (7) zurück. Auf der anderen Seite stellte Hegel jetzt gerade jene Disziplinen in den Vordergrund des Gymnasialunterrichts, mit denen er in Nürnberg die schlechtesten Erfahrungen gemacht hatte, nämlich die empirische Psychologie und die formale Logik. Er begnügte sich jetzt auch mit einem Jahreskurs von zwei Wochenstunden, die "vielleicht am unbedenklichsten . . . dem sogenannten Unterricht im Deutschen" (6) abgenommen werden könnten, von dem Hegel nicht viel hielt.

c) Die Anordnung philosophischer Vorbereitungsstudien

Das preußische Unterrichtsministerium ging nun mit Bedacht daran, die Hegelschen Gedankengänge im gesamten Bildungsbereich zur Geltung zu bringen. Zunächst sollten sich die Lehramtskandidaten "künftig auf der Universität mit der Philosophie ernsthaft beschäftigen", denn das Ministerium habe "mit Mißfallen bemerkt, daß seit einiger Zeit" die Studierenden "mit einer nicht zu billigenden Einseitigkeit fast ausschließlich nur philologische Studien betreiben und das Studium . . . der Philosophie . . . fast gänzlich vernachlässigen". 1824 wurde die Lehramtsprüfung allgemein "auf die Kenntnisse in der Philosophie, und namentlich in der Logik und Metaphysik, in der Psychologie und in der Geschichte der Philosophie ausgedehnt". In einer Anweisung wurde auch den Examinatoren ein "bestimmter, concreter Inhalt an die Hand" gegeben, um mittels der angegebenen Fragen "auf dem kürzesten Wege zu erforschen", ob der Examinand sich die Philosophie "auch wahrhaft innerlich angeeignet habe, und ob in seinem Denken die gehörige Gründlichkeit, Klarheit und Ordnung herrsche". Der Einwand einer Prüfungskommission, daß kein Gesetz darüber bestehen könne, daß nur "Ein philosophisches System von der Jugend studirt werden solle", wurde vom Ministerium als "trivial" (8) zurückgewiesen; denn es sei "auf die Gründlichkeit und den inneren Gehalt der Philosophie . . . strenge Rücksicht zu nehmen", damit die akademische Jugend nicht "durch Afterphilosophie verwirrt und dunkler gemacht" werde, und es gebe keinen Zweifel darüber, wo dieser "achtphilosophische Geist" - im Gegensatz zu den übrigen "seichten und oberflächlichen Philosophismen" (9)-zu finden sei.

Um das philosophische Interesse schon auf der Schule zu wecken und den Schülern eine "Vorstellung" davon zu geben, was Philosophie sei, ordnete das Ministerium 1825 "philosophische Vorbereitungs-Studien" an den Gymnasien

an; dies war auch schon "seit längerer Zeit ... beabsichtigt" gewesen, um die "zu große Kluft" zwischen Gymnasium und Universität "auszufüllen". Für das Gymnasium eigne sich natürlich kein "theoretisch-systematischer Vortrag der philosophischen Wissenschaften"; die Schüler sollten sich nur "mit allgemeinen Vorstellungen, und näher mit Gedankenformen" beschäftigen, welche "sowohl dem bloß raisonnirenden als dem höheren philosophischen Denken gemeinschaftlich sind" und "einen Haupttheil des Materials ausmachen, das die Philosophie zu verarbeiten hat", sich vor allem aber "mittelst praktischer Uebungen" daran gewöhnen, sich "in abstrakten Gedanken für sich, ohne sinnlichen Stoff ... zu bewegen". Darin sollten sie "stufenweis bis zu dem Punkt" geführt werden, "auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie ... als reif zu erachten" seien. Für diesen Vorbereitungsunterricht würden sich "vorzüglich die Anfangsgründe der Logik und der sogenannten empirischen Psychologie eignen". Die Lehre von den "Seelenvermögen" und den "Geistesfähigkeiten" würde "den Schülern eine direktere Einleitung in das Logische geben" können. "Als Hauptgegenstand dieser vorbereitenden Übungen würden aber vorzüglich die Anfangsgründe der gewöhnlichen Logik, und namentlich die Lehren von dem Begriff, dem Urtheile und dem Schlusse, und deren Arten, dann von der Definition, Eintheilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode zu benutzen sein". Außerdem könnte man noch die kantischen Kategorien und Antinomien erwähnen, "um den Schülern eine wenigstens negative und formelle Aussicht auf die Vernunft und die Ideen ... zu eröffnen."

Obwohl nun das Ministerium "von der Nützlichkeit und Notwendigkeit solcher philosophischen Vorbereitungs-Studien überzeugt" war, hatte es doch Bedenken, diese sofort allgemein verbindlich anzuordnen, weil "bis jetzt noch nicht an allen Gymnasien" entsprechende Lehrer vorhanden wären. Der Unterricht sollte nur dort durchgeführt werden, "wo sich gerade ein ... fähiger und einsichtsvoller Lehrer" befinde und sich zunächst auf die Elemente der Logik und der empirischen Psychologie beschränken, die in den beiden obersten Klassen mit "höchstens zwei" (10) Wochenstunden zu behandeln wären. Die nötigen Stunden könnten dem Deutschunterricht oder der Mathematik abgenommen werden. Wegen der starken stundenmäßigen Belastung der Oberstufe billigte das Ministerium schon im nächsten Jahr eine Eingabe des Magdeburger Konsistoriums, "daß die philosophischen Vorbereitungs-Studien vorläufig bloß auf Prima beschränkt, und für dieselben wöchentlich eine Lehrstunde bestimmt werde". (11) Trotz der Vorläufigkeit dieser Verfügung von 1825 blieb sie bis 1856 in Kraft, ja Bonitz griff noch 1882 auf sie zurück.

d) Die für den Schulunterricht in Betracht kommenden philosophischen Lehrbücher

Hegel hatte in seinem Gutachten über den Philosophieunterricht die Verwendung eines philosophischen Lehrbuches empfohlen, ohne sich auf ein bestimmtes festzulegen. Das Ministerium empfahl 1825 das "Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie" (12) von A. Matthiä, das nach E. Feldmann bis zur Einführung der "Elementa logices Aristoteleae" (13) das "beliebteste Lehrbuch" in Preußen war. Außerdem nannte Feldmann noch drei weitere, an Kant orientierte philosophische Enzyklopädien, (14) von denen die verbreitetste die von F. W. D. Snell war, die 1794 erschienen, 1821 in siebenter Auflage vorlag. Th. Heinsius zählte außerdem noch zehn weitere philosophische Lehrbücher auf, (15) die für den Schulunterricht jedoch kaum in Betracht kamen. Eines der abschreckendsten Beispiele abstrakter Verwirrtheit war das Lehrbuch von C. L. Reinhold (16).

Snell hatte den Versuch unternommen, die kantische Philosophie in schulmäßige Formen zu gießen und "mit dem Brauchbaren aus älteren Systemen ... zu verbinden". (17) Der erste Teil brachte nach einer allgemeinen Einleitung in die kritische Philosophie die "empirische Psychologie oder Erfahrungsseelenlehre", die "Logik oder Vernunftlehre", eine kurze Metaphysik (Ontologie, rationale Kosmologie und Psychologie) und eine ausführliche Ästhetik (von C. W. Snell). Der zweite Teil befaßte sich mit der Moralphilosophie (hauptsächlich als Pflichtenlehre), dem Naturrecht und der "moralischen Religionslehre". Obwohl es in erster Linie für die Hand des Lehrers bestimmt war, blieb es ziemlich an der Oberfläche der Probleme, wurde aber wegen seiner klaren Darstellung vielfach geschätzt.

Matthiä hatte für sein Lehrbuch den Titel des Snellschen Werkes übernommen und sich auch inhaltlich an dessen Einteilung gehalten. Die empirische Psychologie und die Logik beanspruchten nun den größten Teil des Lehrbuches, daneben brachte Matthiä eine ganz knappe Metaphysik, eine ebensolche Moral- und Rechtslehre und eine orientierende Tabelle über die Geschichte der Philosophie. Das kritische Anliegen Snells trat bei ihm vollständig in den Hintergrund, die Ästhetik war weggefallen die natürliche Theologie wieder im Sinne Wolffs in die Metaphysik eingebaut. Im ganzen war es ein farbloser, aus der langjährigen Schulpraxis entstandener Versuch, die Philosophie des einfachen Menschenverstandes lehrmäßig darzustellen, ohne den geringsten philosophischen Eros, ohne jede wissenschaftliche Begründung, ohne Bezugnahme auf die philosophische Tradition, eine Summe von flachen Behauptungen und langatmigen Er-

örterungen allgemeinsten Inhalts. Matthiä sah im Philosophieunterricht auch nur eine "Gymnastik des Geistes" bei der es nicht auf die Materie, sondern nur auf den "formellen Nutzen" (18) ankomme.

In seiner "Propädeutik zur Philosophie", die nach der Verfügung von 1825 entstand, lehnte W. G. Schirlitz jede Durchnahme "einzelner philosophischer Disziplinen" ab. Der philosophisch-propädeutische Unterricht dürfe auch nicht "in einem bloßen Wecken und Ueben der Denkkraft . . . bestehen", sondern den Schüler gleichsam wie einen Wanderer mit allen "Provinzen" der Philosophie vertraut machen. Schirlitz wollte dies durch eine ausführliche "Begriffsbestimmung und Eintheilung der Philosophie" und die Erklärung der wichtigsten philosophischen Begriffe erreichen. Hierbei deutete er die Philosophie als "Wissenschaft von der Weise des Seelenlebens", die sich sowohl auf die theoretischen Verhaltensweisen der Seele; Anschauen, Denken und Idealisieren, wie auf die praktischen Verhaltensweisen; Begehren, Wollen und Handeln erstrecke, jeweils den Aufstieg vom "Sinnenleben" über das "Verstandesleben" zum "Vernunftleben" (19) darstellend. Die Psychologie bzw. die Anthropologie bildete also die philosophische Grundwissenschaft, aus ihr leitete Schirlitz dann die Ästhetik, Logik und Metaphysik und die Moralphilosophie ab. Sein konstruktiver, an der Aufklärungsphilosophie orientierter Versuch kam aber für den allgemeinen Philosophieunterricht kaum in Betracht.

Eine größere Bedeutung kam dem Johannes Schulze gewidmeten Lehrbuch von Th. Heinsius zu, das wieder eine Verbindung von Wolffscher und Hegelscher Philosophie anstrebte. Es wollte kein "abgeschlossenes System" bieten, was "für den unbefangenen jugendlichen Geist, der für freie und selbständige Forschung gewonnen werden soll", nur schädlich sein könnte, sondern eine wissenschaftlich-systematische "Elementarlehre" des Denkens, die sich "mit jedem System vertragen" (20) würde. Heinsius behandelte hierbei das Erkenntnis-, Gefühls- und Begehungsvermögen und schloß den Lehrkurs mit einer enzyklopädischen Wissenschaftslehre ab. Seine blassen, lehrhaft-abstrakten Ausführungen, bei denen der eigentliche philosophische Gehalt fast nur in den Anmerkungen in Erscheinung trat, hatten das philosophische Interesse der Jugend sicher kaum wecken, geschweige denn befriedigen können. Wegen ihrer Unverbindlichkeit paßten sie aber gut in den Rahmen des Deutschunterrichts, dessen philosophische Vertiefung Heinsius auch ein besonderes Anliegen war.

e) Die Auswirkungen auf den Philosophieunterricht

In der hauptsächlich auf Hegels Initiative zurückgehenden Verfügung von 1825 waren keimhaft schon die ganzen Schwierigkeiten enthalten, welche den Philosophieunterricht in Preußen dazu **verurteilten**, den Rest des neunzehnten Jahrhunderts hindurch ein bloßes Schattendasein zu führen. Zunächst war die Erteilung dieses Unterrichts von der Existenz eines geeigneten Lehrers abhängig gemacht worden, eine besondere Vorbildung der Philosophielehrer war aber nicht vorgesehen; es sollten sich vielmehr alle Lehramtskandidaten während ihres Studiums mit der Philosophie beschäftigen haben. Der Lehrer mußte außerdem seine Stunden dem Deutsch- oder Mathematikunterricht entziehen, was bei der ohnehin knappen Unterrichtszeit keine einfache Aufgabe war.

Der Hauptgegenstand dieser philosophischen Vorbereitungsstudien war die formale Logik, bei der noch dazu die abstrakte Behandlung im Vordergrund stand. Für Hegel war ja "das System der Logik . . . das Reich der Schatten, von aller sinnlichen Concretion befreit. Das Studium dieser Wissenschaft, der Aufenthalt und die Arbeit in diesem Schattenreich" bedeutete ihm "die absolute Bildung und Zucht des Bewusstseyns". (21) Daneben trat noch die empirische Psychologie, gegen die Hegel aber selbst Bedenken hatte, und die sich daher auf eine Einleitung in die Logik beschränken sollte. Dieser ganze Unterricht wurde nun den preußischen Gymnasiasten als geistiges Zuchtmittel verordnet. Er entsprang - wie Hegel selbst zugab - keinerlei geistigem Bedürfnis der Jugend, noch einem Bedürfnis des Gymnasialunterrichts, sondern Hegel wollte die Universität nur von diesen trivialen Dingen entlastet wissen. Wenn der Philosophieunterricht an den humanistischen und religiösen Unterrichtsstoff anknüpfen sollte, betraf dies nur seinen Ausgangspunkt; die philosophische Durchdringung und einheitliche Zusammenfassung dieses Stoffes blieb dagegen vollkommen der philosophischen Spekulation an der Universität vorbehalten. Die Schule durfte diesem Philosophiestudium in keiner Weise vorgreifen; sie hatte den Schülern im philosophisch-propädeutischen Unterricht im Grunde auch nichts Philosophisches, sondern höchstens eine 'negative und formelle Aussicht auf die Vernunft und die Ideen' zu bieten.

So war es nicht verwunderlich, daß sich dieser Unterricht keiner großen Beliebtheit erfreute. Die Humanisten sahen in ihm nur einen unnützen Ballast und waren davon überzeugt, daß die Schüler durch die klassische Literatur viel leichter mit der Philosophie vertraut würden. Andere wandten ein, daß dieser Unterricht, "weil er mit den Wissenschaften **und** dem wirklichen Leben so wenig in Beziehung" stehe, meist zu einem "leeren und toten Formelwesen" ausarte

und damit "die ohne dies schon sehr beschränkte Zeit verkürze und verderbe". Ferner befürchtete man vom philosophischen Schulunterricht einen "nachtheiligen Einfluß auf den religiösen Sinn und das fromme Gemüth" (22) der Schüler, ja er würde sogar "den ärgsten Selbstdünkel" (23) bewirken.

Bei aller Übertreibung, die in diesen Vorwürfen zu Worte kam, konnte man ihnen in Hinblick auf den Text der Verfügung und auf die vorliegenden philosophischen Lehrbücher eine gewisse Berechtigung nicht absprechen, obwohl sie das eigentliche Anliegen der philosophischen Propädeutik, das dann vor allem von Trendelenburg und Deinhardt neu herausgestellt wurde, kaum berührten. Es war aber in erster Linie dem unermüdlichen und zähen Organisator Johannes Schulze zu verdanken, daß dieser Unterricht in der Lehrordnung von 1837 schließlich ein allgemeines Heimatrecht am preußischen Gymnasium erhielt.

5. Friedrich Thierschs Kampf um die humanistische Grundlegung des bayerischen Gymnasiums

a) Ludwig I. und die Grundzüge von Thierschs Schulplan

Während Hegels philosophische Gedankenkonstruktionen das preußische Staatswesen immer stärker durchformten, wurde die bayerische Hauptstadt unter Ludwig I. als "Gegenpol gegen das protestantische Berlin" zum "geistigen Mittelpunkt des katholischen Lebens" (1) in Deutschland. Im Gegensatz zu den aufklärerischen Bestrebungen Montgelas bemühte sich der Romantiker Ludwig um die Wiedergeburt des bayerischen Staates aus den ursprünglichen Kräften des gläubigen Volkes. So war ihm auch die Restauration des Benediktinerordens ein persönliches Anliegen, während er seine Abneigung gegen die Jesuiten bis an sein Lebensende nicht überwinden konnte.

Ludwigs große Vorliebe für das Hellenentum ließ hoffen, daß die humanistische Bildungsidee im Schulwesen nun wirklich zum Zuge käme. Friedrich Thiersch, der schon seit 1809 in München wirkte, entwickelte nun in seinem dreibändigen Werke "Über gelehrte Schulen" die Grundzüge eines rein humanistischen Bildungsplanes. Er berief sich aber nicht auf die heidnisch-enthusiastische Philologie Wolfs, sondern sah als Schüler Gottfried Hermanns die Aufgabe des Gymnasiums in einem "wohlgeordneten, gründlichen und fruchtbaren classischen Studium" gegeben, das die menschenbildende Weisheit der klassischen Schriften wirklich ausschöpfe und auf diese Weise auch der christlichen Offenbarung den Boden bereite. Thiersch wandte sich damit scharf gegen die Anklagen "mehrerer Lehrer und Häuptlinge der Kirche", daß "der anhaltende und vertraute Umgang mit den Werken der sittenlosen, abgöttischen Heiden ... die christlichen Gefühle und Gedanken" schwäche und töte; christliche und klassische Bildung "bedingen und ergänzen sich" (2) vielmehr gegenseitig. Bei der Gliederung des Gymnasiums in die "poetische, historische, rhetorische und philosophische" Klasse berief er sich auch auf die "uralte Eintheilung" des Unterrichts "in den katholischen Lehranstalten von Deutschland" (3).

Von der Philosophie, "welche die allgemeine Bildung gleichsam trägt", hatte Thiersch eine sehr hohe Meinung, wobei er vielfach an Gedankengänge Weillers anknüpfte. Sie war ihm "das Bestreben des menschlichen Geistes, sich selbst in seinem Wesen und in seinem Verhältnis zu den äußeren Dingen und zu ihren höchsten Ursachen zu erkennen". Ohne diesen "inneren Trieb" des menschlichen Geistes, "sich über die Natur der Dinge und über sein Denken klar zu

werden", erschien ihm die Philosophie nur als ein "eitel und ein leeres Formenspiel, jenen Trieb aber zum Grunde habend, ist sie eine Lehre und Anweisung ihm genug zu thun, und ... ein Vermögen, das zur Methode gebildet und erhoben werden soll".

Die in der "philosophischen" Abschlußklasse des Gymnasiums zu lesenden klassischen Werke sollten nach Thierschs Plan den Schülern vor allem "den Gang der alten Philosophie und ihren wissenschaftlichen Standpunkt zur Kenntnis" bringen. Dieser Lektüre wurde von Thiersch noch ein eigener "philosophischer Unterricht ... beygestellt", der die "Logik und Psychologie nach den Grundsätzen des Aristoteles, als die beiden Hauptpfeiler seiner Philosophie" behandeln, hierbei aber auch beachten sollte, "bis zu welchem Standpunkt die philosophische Forschung im Alterthume gediehen" sei und welche Veränderungen sie "durch spätere Systeme" (4) erfahren habe - womit Thiersch eine problem-geschichtliche Behandlung der Philosophie andeutete.

Obwohl dieses Schulprogramm Thierschs - ähnlich wie Wismayrs Lehrplan und das Normativ Niethammers - gleich wieder den heftigsten Angriffen ausgesetzt war, besaß Thiersch das Vertrauen Ludwigs I. und konnte auf diese Weise in der Folgezeit seine Ideen im bayerischen Gymnasialwesen weitgehend zur Geltung bringen. Bei seiner energischen und wehrhaften Natur wurde er der vielen Anfeindungen leichter Herr als seine Vorgänger. Thiersch war auch die treibende Kraft in der von Ludwig I. zur Ausarbeitung des neuen Schulplanes einberufenen Kommission, der unter anderen Schelling angehörte. Der 1829 dem König vorgelegte Plan wurde von diesem genehmigt; seine großartige humanistische Einseitigkeit bewirkte jedoch, daß er sowohl von den Anhängern der alten Jesuitenschule wie von den Realisten so "verschrien, verdreht, verdächtigt und verklagt" wurde, daß sich das Ministerium genötigt sah, den Plan zunächst nur "provisorisch" (5) einzuführen.

b) Der bayerische Schulplan von 1829

Der neue Schulplan wollte vor allem "jene Ebenmäßigkeit und Übereinstimmung" des Gymnasialunterrichts verwirklichen, die allein den jugendlichen Geist zum wissenschaftlichen Studium üben und stärken könne. "Gegenüber einer Zeit grundloser Vielwisserei und Seichtigkeit, in welcher die Wissenschaft unter chaotischen Massen verworrener Kenntnisse zu verschwinden in Gefahr steht, scheint es vor Allem nöthig, die Jugend auf wenige und ihrer ganzen Anstrengung würdige Gegenstände zu sammeln, ihren Geist wie durch classische

Pflege, so durch die Lehre und Übung des Christentums zu stärken, und ihn dadurch zu bewahren, daß Übermaß und Zerstreutheit ebenso von ihm entfernt gehalten werde, wie Armuth und Leerheit". So beschränkte sich der Lehrplan - bei nur 26 Wochenstunden - auf die alte Literatur, die Religionslehre, Mathematik und Geschichte, und auf "die das Studium der Literatur erläuternden Disciplinen". Die "Studien der Natur" und "der vollen philosophischen Wissenschaften" (6) wurden ganz der Universität überlassen.

Das Gymnasium setzte sich nun wieder wie beim Niethammerschen Normativ aus dem vierjährigen Gymnasialkurs zusammen, der die Schüler durch ein "wohlbegründetes und umfassendes Studium der lateinischen, griechischen und deutschen Literatur . . . für die Universität geistig stärken und gründlich vorbereiten" sollte. Der klassische Unterricht sollte in der "naturgemäßen Ordnung. . . von den Historikern zu den Rednern und Philosophen" fortschreiten und durch das Studium der "Metrik, Poetik, Rhetorik und durch Vorbereitung auf das Studium der Philosophie erweitert" werden. Die vierte, "philosophische" Gymnasialklasse trat nun an die Stelle der 1824 errichteten Lyzealklasse und berechnete zum sofortigen Beginn des Universitätsstudiums.

In dieser letzten Gymnasialklasse sollte nach dem Lehrplan "neben der Lesung philosophischer Schriften . . . die Entwicklung der alten Philosophie bis auf die Philosophenschulen in Athen nachgewiesen werden". Dabei war dieser Gegenstand nicht als ein "Abschnitt einer vollständigen Geschichte der Philosophie zu behandeln, sondern nur kurz und mit Beachtung allein des Wesentlichen die Hauptprobleme des philosophischen Denkens in den verschiedenen Schulen zur Vorbereitung des speculativen Unterrichts und zum Verständnis der . . . zu erklärenden Schriftsteller deutlich zu machen". Außerdem war in dieser Klasse "als philosophische Vorbereitung Logik und Dialectik (im Sinne der aristotelischen Philosophie) in Verbindung mit practischen Übungen vorzutragen" (7). Ursprünglich sollte hier "auf die Erotima dialectices von Melanchthon verwiesen" (8) werden, was jedoch in der endgültigen Fassung unterblieb. Für das Lateinische und Griechische "in Verbindung mit den deutschen Studien und der Einleitung in die Philosophie der Alten" waren insgesamt zwölf Wochenstunden angesetzt, daneben noch vier weitere Stunden für "Logik und Dialectik" (7). Von der Psychologie, die noch Thiersch in seinem Entwurf vorgesehen hatte, und der auch Schelling "einen gewissen, propädeutischen Nutzen als Vorübung für die Philosophie" (9) nicht absprach, war hier keine Rede mehr, da sie, gemäß der zeitgenössischen Anschauung, als 'Naturwissenschaft' der Universität vorbehalten blieb. An ihre Stelle war die Dialektik getreten, die nach Schellings Ansicht als die "Kunstseite" der philosophischen Wissenschaft

"nicht zwar eigentlich gelernt, aber doch durch Unterricht geübt werden" (10) konnte und die notwendige Voraussetzung für jedes wissenschaftliche Studium der Philosophie darstellte.

Alle Fächer - mit Ausnahme der Religionslehre und der Mathematik - sollten vom Klassenlehrer gegeben werden, wodurch die Einheitlichkeit der Gymnasialbildung gewährleistet war. Der Schulplan enthielt auch eine Prüfungsordnung für das "Gymnasiallehramt", nach der der Klassenlehrer unter anderem eine mündliche und schriftliche Prüfung aus der "Geschichte der Philosophie der Griechen und Römer, hauptsächlich der vorzüglicheren Lehrsysteme" und aus der "Logik, Dialectik und Psychologie" (11) ablegen mußte.

c) Die abgeänderte Schulordnung von 1830

Die Angriffe gegen den Schulplan von 1829 erreichten nach dessen Einführung ein solches Ausmaß, daß sich Ludwig I. veranlaßt sah, den "zum Theil achtbaren Stimmen" (12) nachzugeben und den Schulplan von einer neuen Kommission aus "sachverständigen" und bei dem Plan von 1829 "nicht betheiligten Männern" (13) nochmals überprüfen zu lassen. Bei der Verteidigung seines Schulplanes spielte Thiersch in seiner temperamentvollen Art die Argumente seiner beiden großen Gegner, der "alten" Jesuitenpartei und der "neuen" Realistenpartei, vielfach gegeneinander aus. Die Realisten warfen ihm "Obscurantismus", "philosophische Träumereien, Götzendienst und sittliche Barbarei" und die Verachtung der "unendlichen Fortschritte der Neuern in den Wissenschaften" vor, während die "alte" Partei vorbrachte, Thierschs Schulplan suche "die Grundlagen der katholischen Kirche von Bayern zu untergraben" (14), indem er die Lyzeen ausschalte.

Die neue Kommission versuchte trotz aller Einwände das rein humanistische Prinzip beizubehalten und nahm nur einen Deutschunterricht hinzu; die Naturwissenschaften fanden keine Berücksichtigung. Sie beschnitt jedoch das Gymnasium an Kopf und Füßen: die Lateinschule wurde auf vier Klassen eingeschränkt und der Besuch der letzten Gymnasialklasse zugunsten des Lyzeums freigestellt, so daß nur mehr sieben Pflichtklassen blieben. Von dem Studium der klassischen Literatur und der dadurch vermittelten humanistischen Bildung war in der neuen Ordnung keine Rede mehr, sondern nur von den alten Sprachen, von der "Vollkommenheit ... des lateinischen Ausdrucks" und dem "feineren Sprachgebrauch". Zu diesem Zweck erschien im Lehrplan der Oberklassen eine mehr-

stündige "Theorie der redenden Künste" (15), womit diese Schulordnung wieder auf die althumanistische Rhetorik und Eloquenz zurückgriff.

In der Begründung dieses an die Stelle des philosophischen Vorbereitungsunterrichts tretenden neuen Faches hieß es, die vorgeschriebene Lektüre philosophischer Werke biete "Gelegenheit genug dar, die Aufgaben der Philosophie zu berühren, zur Kenntniß ihrer Geschichte den Grund zu legen, und die Logik praktisch zu lehren. Angemessener, als einen philosophischen Vortrag, erachten wir dem jugendlichen Alter die Theorie der redenden Künste sowohl ihrer minderen wissenschaftlichen Strenge als der Verbindung wegen, in welche sie mit dem Sprachstudium gesetzt werden kann" (16). Die philosophischen Schriften sollten jetzt aber auch hauptsächlich "wegen des schönen Vortrags" gelesen werden; die Schüler sollten dabei ja "nicht meinen, philosophische Lehren zu studiren", die "Philosophie soll in den Gymnasien gar nicht genannt werden" (17). So war der philosophische Unterricht der letzten Gymnasialklasse vollständig weggefallen.

In der neuen Prüfungsordnung für die Klassenlehrer wurden Logik und Psychologie als Gegenstände der mündlichen Prüfung noch genannt und mit den "Anfangsgründen der Mathematik und des Allgemeinen der Naturwissenschaften" in Verbindung gebracht; von der Dialektik und der Philosophiegeschichte war keine Rede mehr.

d) Thierschs Verteidigung des philosophischen Gymnasialunterrichts

Was Thiersch an der neuen Schulordnung von 1830 am meisten erbitterte, war die durch die Julirevolution bedingte Beargwöhnung der Lehrerschaft und der freien humanistischen Bildung. Die neue Bestimmung, daß kein Lehrer angestellt werden durfte, "über dessen Sittlichkeit und religiöse Gesinnung irgend ein Zweifel" (18) obwalte, rechtfertigte die bevorzugte Einstellung von Geistlichen und die Klerikalisierung der höheren Bildung. Theologen sollten auch bei der wissenschaftlichen Prüfung "durch erleichternde Fragestellung" (19) bevorzugt werden, worauf Thiersch aus der Prüfungskommission austrat. Diese Tendenzen hatten aber - ähnlich wie 1816 - dem philosophischen Gymnasialunterricht wieder das Leben gekostet.

Nach Thierschs Darstellung hätte die "Vertilgung der philosophischen Vorstudien" nur den Zweck gehabt, die letzte Gymnasialklasse ihres eigentlichen Inhalts zu berauben, um sie dann leichter zugunsten der Lyzeen opfern zu können,

die als "theologische Specialschulen" vielfach "verödet" waren. Ein "hochachtungswürdiger Prälat der bayerischen Kirche" hätte diese "Unterdrückung" der philosophischen Gymnasialklasse "zur Sicherstellung der Lyzeen" (20) auch ausdrücklich verlangt. Thiersch konnte dagegen in den Lyzeen nur klerikale Schmarotzerpflanzen sehen, die sich widerrechtlich zwischen Gymnasium und Universität breit machten.

Das Bestreben des bayerischen Klerus, die Gymnasialstudien von aller Philosophie frei zu halten und in der Rhetorik gipfeln zu lassen, fiel mit den Bestrebungen der Jesuiten zusammen, die ihre Studienordnung 1832 in diesem Sinne erneuert hatten. Die Philosophie sollte ausschließlich den Lyzeen vorbehalten bleiben, wo sie der Theologie d. h. der "Weisheit Gottes" untergeordnet war. Die neue autonome Philosophie, die - wie der "philosophische Klubb" der Aufklärer - "auf die gänzliche Vertilgung der geoffenbarten Religion" hinarbeite, oder wie der "protestantische" Kritizismus und Idealismus den Menschen zum ausschließlichen "Herm und Gesetzgeber" seiner selbst und des Universums mache, führe aber, nach einer zeitgenössischen Interpretation der jesuitischen Studienordnung, nur zu einem "neuen Götzenthume". Dieses Götzentum, das der "Anmassung der hochfahrenden Vernunft" entspringe, sich selbst aus einem Gedanken oder Begriff einen Gott formen zu können, werde in "neuer Zeit" durch die "sogenannte Philosophie" (21) den jugendlichen Gemütern schon in der Schule eingepflanzt und verderbe diese sowohl für die wahre Wissenschaft wie für das Leben.

Diesen Tendenzen gegenüber betonte Thiersch noch einmal die Notwendigkeit eines philosophischen Vorbereitungsunterrichts für eine "freie und volle Gymnasialbildung". Ein "tief eindringendes Studium der Philosophie" sei zwar am Gymnasium weder möglich noch notwendig; aber die "Vorbildung zur Philosophie" gehöre unbedingt zu seiner Aufgabe, ein "Hinführen des Zöglings zu den wichtigsten Problemen" der Philosophie und zu den "instrumentalen Wissenschaften . . . der Logik und Dialectik". Das Gymnasium solle die Schüler auf das Studium aller Wissenschaften vorbereiten - bei dem einer Vorbereitung "bedürftigsten" und "wichtigsten" Studium der Philosophie meine man aber ohne alle Vorbereitung auskommen zu können. Außerdem sollten am Gymnasium philosophische Schriften, sogar platonische Dialoge gelesen werden, aber "parallelgehende Vorträge über die zu ihrem Verständniß nicht weniger wesentlichen propädeutischen Lehren" der Philosophie und ihrer Geschichte hielte man für überflüssig. So sah Thiersch voraus, daß "die Gebrechen der philosophischen Studien, mit welchen wir auf der Universität behaftet sind, . . . nach wie vor bestehen bleiben, nachdem man an ihren

Grund zu gehen nicht für nöthig hält" (22).

e) Die Anerkennung Thierschs unter Öttingen-Wallerstein

Die düsteren Prophezeiungen Thierschs über den Niedergang der humanistischen Studien in Bayern gingen jedoch nicht so schnell in Erfüllung. Nach dem unruhigen Landtag von 1831 wurde der "konservativ-liberale" (23) Fürst von Öttingen-Wallerstein mit dem Innenministerium und Kultusministerium betraut. Mit Thiersch befreundet, vertrat er eine Politik der Mitte, indem er die ärgsten Mängel der Schulordnung von 1830 beseitigte und Thiersch zugleich einen weiten, persönlichen Wirkungskreis eröffnete.

Da sich die letzte Gymnasialklasse infolge des vorzeitigen Abganges der Schüler auf das freiere Lyzeum fast vollständig geleert hatte, wurde sie 1833 wieder ausdrücklich als "nothwendige Vorbedingung zum Übertritt an ein Lyzeum, ebenso wie an die Universität" eingesetzt. Gleichzeitig wurde "ausdrücklicher Befehl" gegeben, die "bisher so vielfach ... vernachlässigte Rhetorik (Theorie der redenden Künste)" in der vierten Gymnasialklasse noch gründlicher zu behandeln; dieses Fach erschien jetzt auch bei der mündlichen Lehramtsprüfung. Dagegen sollte "Fremdartiges, namentlich in das Gebiet der Lyceen und Universitäten Einschlagendes" (24) unbedingt vom Gymnasium ferngehalten werden, womit vor allem die Philosophie gemeint war.

Obwohl das bayerische Gymnasium weiterhin dem humanistischen Prinzip treu blieb und die von Thiersch 1837 angeregten Philologenversammlungen wesentlich zur Festigung des klassischen Unterrichts beitrugen, verlagerte sich das Schwergewicht seit 1830 von der neuhumanistischen Geistesbildung immer mehr auf die althumanistische Eloquenz - wodurch auch die Philosophie zugunsten der Rhetorik vom Gymnasiallehrplan verschwand. Bei der Revision der Schulordnung durch Maximilian II. im Jahre 1854 kamen Thierschs Anschauungen wieder stärker zum Tragen, der von ihm vorgesehene philosophische Unterricht fand aber keine Berücksichtigung.

Infolge der humanistischen Einseitigkeit des bayerischen Gymnasiums blieb die Jugend bei nur 22 Wochenstunden Unterricht vor der erdrückenden Stoffmenge bewahrt, mit der Johannes Schulze am preußischen Gymnasium fast jede freie Regsamkeit des Geistes erstickte. Im Gegensatz zur preußischen Studienordnung bestand in Bayern auch nach wie vor die Verpflichtung für ein philosophisches

Biennium, das vor Beginn des eigentlichen Fachstudiums auf einem Lyzeum oder direkt an der Universität abgeleistet werden mußte.

6. Das Schulregiment von Johannes Schulze

a) Schulzes Aufgaben und Ziele

In ähnlicher Weise, wie Thierschs humanistische Anschauungen trotz aller Anfeindungen das bayerische Gymnasium bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein prägten, wurde der Entwicklungsgang des preußischen Gymnasiums im neunzehnten Jahrhundert durch das Bildungsideal Johannes Schulzes bestimmt. Während seiner 34-jährigen Amtszeit war Schulze von unermüdlichem Fleiß und rastlosem Eifer erfüllt und von einem starken Glauben an Verordnungen, Prüfungen und Inspektionen beseelt. Auf diese Weise gelang es ihm tatsächlich, das "regelmäßig und sicher wirkende Gelehrtenschulwesen" zu schaffen, das "die erforderliche Anzahl wohlvorbereiteter, zu jedem wissenschaftlichen Studium gleich geschickter Abiturienten alljährlich auf die Universität lieferte" (1). Preußen, das "klassische Land der Kasernen", war nun, nach einem Ausspruch Cousins, "auch zum klassischen Land der Schulen" (2) geworden. Selbst Friedrich Thiersch, der kein Freund der "preußischen Lehrweisheit" war, mußte nach einem Besuch in Berlin anerkennen, daß die preußischen Schulen zwar nicht das seien, "was sie seyn könnten, wohl aber die besten unter allen, deren Europa sich jetzt zu rühmen kann". (3)

Als Schüler von Wolf und Schleiermacher war Schulze ursprünglich ganz von neuhumanistischen Ideen erfüllt. Sein Gutachten von 1812 über das neu zu errichtende Hanauer Gymnasium atmete noch diesen individualisierenden und um die Selbstentfaltung des Schülers besorgten Geist. Für die formale Schulung schätzte er hier neben dem Griechischen vor allem die Mathematik; im Zusammenhang mit dieser berührte er auch kurz die Philosophie. Später trat infolge seiner Studien bei Gottfried Hermann das Grammatikalische stärker in den Vordergrund. In Berlin begeisterte er sich schließlich für die Philosophie Hegels, dessen Anschauungen er dann auch im höheren Schulwesen zur Geltung zu bringen suchte.

Die pädagogischen Ansichten Hegels stimmten jedoch mit den neuhumanistischen Idealen nicht recht überein; Hegel befand sich im Gegenteil in einer gewissen Übereinstimmung mit den reaktionären Staatspolitikern der Zwanzigerjahre, denen das reine Menschentum und alle freiheitliche Gesinnung schon verdächtig geworden waren. Auch Schulze mußte als Ministerialbeamter seine neuhumanistischen Neigungen bald aufgeben und der Staatsräson unterordnen. In seiner amtlichen Tätigkeit verglich ihn Paulsen mit einem "großen Röhren-

meister", der den im "literarisch-philosophischen Revolutionszeitalter über Deutschland hereingebrochenen" Bildungsstrom einzudämmen und zu regulieren und "durch ein wohlgeordnetes und beaufsichtigtes System von Sammelbecken und Kanälen gleichmäßig... zu verteilen und fruchtbringend zu machen" (4) suche. Die mit der bürokratischen Normierung notwendig verbundene Egalisierung der Individualität und des Geistes zeigte sich bei seinem Schulregiment auch in besonders hohem Maße.

b) Die allseitige Bildung - und die Überbürdung

Der Humboldtsche Universalismus, auf die formale Ausbildung aller individuellen Geisteskräfte gerichtet, war durch den Einfluß Hegels inzwischen zu einem allseitigen Intellektualismus geworden, der alle Kulturbereiche gleichmäßig für die allgemeine Bildung auswertete, d. h. in erlernbares Wissen ausmünzte. So kam es zu dem viel verrufenen preußischen Wissensdrill, der "in strenger Aufsicht und Zucht vorgenommen wurde und sich in häufigen Prüfungen zu bewähren hatte". (5)

Schulzes Unterrichtsplan verband, in Fortsetzung der Bestrebungen Stüverns, der noch 1819 einen Entwurf für ein allgemeines Schulgesetz ausgearbeitet hatte, die altsprachliche mit der formal-wissenschaftlichen Ausbildung, dort das Schwergewicht auf die Grammatik, hier auf die Mathematik legend. Hinzu kamen die Religionslehre und die Geschichte, die 'modernen' Fächer Deutsch, Französisch und Naturlehre und die 'technischen' Fächer Schreiben, Zeichnen und Singen. Auf Veranlassung Hegels hatte Schulze 1825 schließlich noch die philosophischen Vorbereitungsstudien hinzugefügt.

Alle diese Gymnasialfächer standen einfach nebeneinander, wenn auch der altphilologische Unterricht zunächst noch ein gewisses Übergewicht besaß. Im Grunde fehlte dem Schulzeschen Gymnasium aber die tragende Idee, der sich die einzelnen Unterrichtsfächer unterordnen konnten. Es war im Gegenteil die "Allseitigkeit des Wissens und Bestrebens, der Altäre gebaut und Opfer gebracht" wurden, und die bei der angestrebten gleichmäßigen Steigerung aller Studiengebiete schließlich zur "Überladung, Überspannung" und "Übersättigung" führte, "den Vorboten des geistigen Todes". (6) Selbst der Historiker Raumer mußte zugeben, daß die preußische Gelehrtenschule bei ihrer Ausrichtung auf den "allgemeinen Menschen" (7) auf die Individualität des Schülers keinerlei Rücksicht nehme und damit jede Lust und Liebe ertöte. Geistige Spontanität konnte dabei kaum gedeihen - und war auch zur Zeit Schulzes in Preußen durchaus unerwünscht.

Zu der allgemeinen, durch die Allseitigkeit der höheren Bildung bewirkten Überlastung kam noch das Bestreben Schulzes hinzu, den Schülern das Gymnasialstudium keinesfalls leicht zu machen. So forderte er in einer Verfügung, daß "ihnen vielmehr schon in der Schule und mittelst derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienst der Wissenschaft, des Staates und der Kirche gewidmeten Lebens sind, vergegenwärtigt und sie früh an den Ernst ihres Berufes gewöhnt" werden. (3)

Heinrich Thiersch verglich diese preußische Lehrzucht mit der pharaonischen Weisheit: "Man drücke die Leute mit Arbeit, daß sie zu schaffen haben und sich nicht kehren an lose Rede". (9) Von der Bemerkung eines Berliner Lehrerkollegiums von 1823, "daß die Gymnasiasten der Last der Lehrstunden und der häuslichen Arbeiten schier erliegen", (10) bis zur Feststellung des Medizinalrates Lorinser von 1836, daß das Gymnasium durch "überspannte Forderungen ... das geistige Gedeihen und die leibliche Gesundheit der Jugend" aufs schwerste gefährde und auch durch die "Vielheit der Unterrichtsgegenstände ... vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes" (11) beitrage, rissen die Überbürdungsklagen nicht ab.

c) Das Ringen um die philosophischen Vorbereitungsstudien

Diese Gesichtspunkte wirkten sich auf die 1825 neu eingeführten philosophischen Vorbereitungsstudien im besonderen Maße aus, weil dieses neue Unterrichtsfach nicht nur die Stofflast erhöhte, sondern auch Lehrern und Schülern besonders große Schwierigkeiten bereitete. Da dieser Unterricht zunächst noch nicht verbindlich vorgeschrieben war, wurde er auch nur dort erteilt, "wo Direktoren oder Lehrer der Gedankenwelt Hegels nahestanden". (12) Schulze verfolgte jedoch sein Ziel, der Philosophie im höheren Unterrichtswesen eine gebührende Stellung zu verschaffen, mit großer Zähigkeit. Eine Verfügung von 1829 bemängelte z. B. die "zu geringe Übung in der Theorie der logischen Gedankenverbindung"; um das "maaß- und gesetzlose Schwatzen" bei den deutschen Arbeiten zu hemmen, sollte deswegen "in den Lehrstunden der Logik ... die Kunst zu definiren praktisch geübt, und nach Vollendung der Lehre von den Urtheilen und Schlüssen eine Anteileung zum Disponiren ertheilt werden". (13)

Eine Verfügung von 1830 verlange, die philosophischen Vorbereitungsstudien beim Abitur zu berücksichtigen, sofern sie in den Lehrplan der Schule aufgenommen seien. Nach dem Reglement für das Abiturientenexamen von 1834 .

sollten sie aber schon in allen Schulen bei der mündlichen Prüfung Berücksichtigung finden. Hierbei war "zu ermitteln, ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in den Lehren von dem Begriff, dem Urtheile und dem Schlusse, von der Definition, Eintheilung und dem Beweise zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht haben". (14) Diese Anordnung knüpfte also genau an die Verfügung von 1825 an, doch wurden nun praktisch alle Schulen gezwungen, die philosophischen Vorbereitungsstudien in ihren Lehrplan aufzunehmen. Gleichzeitig wurde auch die 1812 weggefallene Prüfung in der Religionslehre wieder für das Abitur vorgeschrieben. Die allgemeine Einführung dieser beiden Prüfungsgegenstände ging zum Teil auf die Initiative Adolf Trendelenburgs zurück, der nach Hegels Tod diese Bestrebungen Schulzes in besonderer Weise unterstützte.

Die Prüfungsordnung für die Lehramtskandidaten von 1831 wies erneut auf die Philosophie hin, die bisher bei der Prüfung vielfach vernachlässigt worden war. Bei der allgemeinen Prüfung wurde jetzt nur mehr die "Kenntniß der Logik, der Psychologie und der Geschichte der Philosophie" gefordert; die 1824 verlangte Metaphysik war hier bei der allgemeinen Prüfung weggefallen. Dafür wurde nun die Prüfung in der Religionslehre für alle Kandidaten verbindlich gemacht. Der Kommissar hatte außerdem zu erforschen, welche philosophischen Vorlesungen die Kandidaten auf der Universität gehört und ob sie sich diese auch "innerlich angeeignet" hätten. Die Bewerber für die oberen Gymnasialklassen, die also auch den philosophischen Vorbereitungsunterricht erteilen mußten, sollten darüberhinaus "den Inhalt der Metaphysik . . . wissenschaftlich entwickeln können . . . und die verschiedenen philosophischen Systeme . . . mit den Gestaltungen verbinden, welche die Philosophie durch und seit Kant erfahren hat". (15)

Im gleichen Jahre behandelte die erste preußische Direktorenkonferenz in Anwesenheit Herbarts die Frage des Philosophieunterrichts am Gymnasium. Dessen Notwendigkeit wurde durchaus anerkannt, doch sollte der Logik- und Psychologieunterricht zweckmäßigerweise im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht erteilt werden. Drei Jahre später setzte sich auch die siebente westfälische Direktorenkonferenz für den Logikunterricht ein, der aber, im Gegensatz zu der von Hegel geforderten abstrakten Unterrichtsweise, aus dem Gesichtskreis und dem Denken der Schüler selbst herauswachsen sollte.

d) Die allgemeine Lehrordnung von 1837

Schulzes gesetzgeberische Tätigkeit auf dem Gebiet des höheren Schulwesens gipfelte in den "für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien getroffenen allgemeinen Anordnungen" von 1837. Hier wandte er sich zunächst scharf gegen die Anschuldigungen Lorinners, daß "die krankhaften Erscheinungen des Geistes und des Körpers" durch die Verfassung der Gymnasien hervorgerufen würden. Die Gesundheit der Jugend werde im Gegenteil "durch den Ernst des Unterrichts und die Strenge der Zucht . . . selbst gegen die verderblichen Einflüsse der oft verkehrten häuslichen Erziehung und der materiellen Richtungen der Zeit erfolgreich geschützt". Schulze schob hier auch die Schuld an der Überbürdung ausschließlich den Lehrern und Direktoren zu, die ohne die Grenzen ihres Unterrichts zu beachten, die Schüler mit einer "zerstreuenden Masse materieller Kenntnisse" überhäufeten.

Dann entwickelte die Verordnung das Schulzesche Ideal der allgemein-allseitigen Bildung in vollendetster Form. Alle Lehrgegenstände des Gymnasiums "namentlich die Deutsche, Lateinische und Griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens bilden die Grundlage jeder höheren Bildung". Sie seien auch nach der "Erfahrung von Jahrhunderten . . . vorzüglich geeignet, . . . alle geistigen Kräfte der Jugend zu wecken, zu entwickeln und zu stärken" und so für ein "gründliches Studium der Wissenschaften die erforderliche, nicht bloß formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben". Diese Gegenstände seien schließlich auch "nicht willkürlich zusammengehäuft", sondern Glieder des lebendigen Schulorganismus; daher könne auch keiner "ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden". Zu diesen dreizehn Fächern kam noch die französische Sprache wegen ihrer "Nützlichkeit für das praktische Leben" (16) und die hebräische Sprache für die Theologen hinzu.

Bei der Aufzählung der Fächer war die Vorrangstellung des deutschen Unterrichts und vor allem der Religionslehre bemerkenswert, die 1816 noch den Schluß der Reihe gebildet hatte. Als neues Fach war nur die 'philosophische Propädeutik' hinzugekommen, die hier zum ersten Mal amtlich so genannt wurde. In der beigegeführten, verbindlichen Stundentafel waren für sie zwei Wochenstunden in der (zweijährigen) Prima angesetzt. Schulze dachte hier in keiner Weise an deren Verbindung mit dem Deutschunterricht. Indem er im Sinne Trendelenburgs in der Logik das Bindeglied zwischen den beiden Grund-

wissenschaften des Gymnasiums, der Grammatik und der Mathematik sah, wies er sie vielmehr in erster Linie dem Mathematiker zu, während ihm für die Besprechung der empirischen Psychologie der Physiker am geeignetsten erschien.

Die Lehrordnung von 1837, welche die Stüvernsche Unterrichtsverfassung vollendete, bestimmte im Grunde das preußische Gymnasialwesen des ganzen neunzehnten Jahrhunderts. Die hier zum ersten - und zum letzten Mal als eigenes, obligatorisches Unterrichtsfach genannte philosophische Propädeutik hatte ihre Selbständigkeit aber kaum erlangt, als sie diese durch den Umschwung von 1840 sofort wieder verlor - soweit sie überhaupt noch weitergeführt wurde. Schon zu Lebzeiten Hegels viel umstritten, hatte sie nach dessen Tod und dem rapiden Zerfall seines Systems jeden Bezugspunkt verloren, worauf sich auch der Einwand F. E. Benekes stützte. Dadurch gewannen die Bemühungen Adolf Trendelenburgs und Johann Heinrich Deinhardts, den philosophischen Schulunterricht wieder auf die aristotelische Philosophie zu gründen, eine besondere Bedeutung.

e) Benekes Einwand gegen den Philosophieunterricht am Gymnasium

Infolge seines naturwissenschaftlich-psychologistischen Standpunktes stand der seit 1820 an der Berliner Universität lehrende Philosoph Friedrich Eduard Beneke im scharfen Gegensatz zu Hegel. Mit seiner "Erziehungs- und Unterrichtslehre" und seiner scharfen Trennung von Wissen und Glauben, dort dem Empirismus, hier dem Theismus huldigend, übte er später einen starken Einfluß auf die pädagogischen Anschauungen in Preußen aus.

Indem er für die "rechte Scheidung" zwischen Gymnasium und Universität eintrat und den Gymnasialunterricht dem "Bildungsstandpunkte des jugendlichen Alters gemäß nur wenig über die konkreten Anschauungen hinausführen" wollte, wandte er sich scharf gegen die "propädeutische Behandlung der Philosophie" auf der Schule. Diese sei hier weder "wesentlich, noch . . . förderlich und wünschenswerth". Logik, Psychologie, Rhetorik, Poetik und Geschichte der Philosophie gehörten auch einer "Reflexionsstufe" (17) an, die bereits über die Gymnasialbildung hinausreiche; so könnten diese Gegenstände hier nur eine "Scheinbefriedigung" gewähren - und auf diese Weise den philosophischen Trieb bloß abstumpfen. Da sich dieser Unterricht auch nur den "Schein der Wissenschaftlichkeit" geben könnte, betrachtete ihn Beneke "nicht nur als unnütz, sondern in dem Masse, wie er mit höherem Talente und erfolgreicher

Eindringlichkeit ausgeführt wird, geradezu als für die wahre Erkenntnis des Geistigen hindernd und hemmend". (18) Selbst auf der Universität komme die Philosophie "für die Meisten viel zu früh", doch verglich Beneke hier das Philosophiestudium mit einer Art Schutzimpfung gegen den vielleicht später drohenden "Atheismus... , Materialismus oder andere spekulative Verirrungen." (19)

Die einzig "angemessene Vorbereitung" für das Philosophiestudium sah Beneke im Sprach- und Geschichtsunterricht gegeben. Bei jenem bilde vornehmlich die Grammatik "als klare, gesonderte Auffassung der geistigen Formen ... die unmittelbare Vorbereitung ... für die allgemeine oder philosophische Grammatik und für die Logik". Der Literaturunterricht bereite auch die Ästhetik und die Psychologie vor, "das Metaphysische" liege jedoch für das Alter der Schüler "zu tief". Der Sprachunterricht, der sich "überwiegend ... auf die Sphäre des Vorstellens; auf das Logische und Aesthetische" beziehe, bedürfe noch der Ergänzung durch den Geschichtsunterricht, der im Zusammenhang mit dem Moral- und Religionsunterricht "überwiegend mit der Sphäre der Gemüths- und Charakterbildung zu thun" habe. Schließlich begeisterte sich Beneke für die platonischen Dialoge, die mit ihrer Verbindung des Sprachlichen mit dem Historischen "die angemessenste philosophische Nahrung für die Jugend" böten. Das Studium der Mathematik könne dagegen weder in formaler noch in gegenständlicher Beziehung auf das Philosophiestudium vorbereiten, womit sich Beneke vor allem gegen Drobisch wandte.

Beneke wies also nach, daß ein Philosophieunterricht am Gymnasium nicht nur überflüssig, sondern gemäß der pädagogischen Forderung, daß man "nichts eher treibe, als bis man es ordentlich treiben kann". (20) auch unmöglich sei. Demgegenüber bemühten sich Trendelenburg und Deinhardt um eine neue und vertiefte Rechtfertigung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts, die Schulze mit Freuden aufgriff.

f) Trendelenburgs "Elementa logicae Aristotelicae"

Bei seinen philologischen Studien war Trendelenburg auf Aristoteles gestoßen und er gehörte zu den ersten deutschen Denkern, die nach dem kantischen Umsturz wieder bewußt an die aristotelische Philosophie anknüpften. "Ohne Aristoteles zu kennen", könne man "auch den wahren Quell der modernen Philosophie nicht kennen". Es war ein merkwürdiges Spiel der Geschichte, daß im Todesjahr Hegels der erste Band der Akademieausgabe der aristotelischen Schriften erschien. Trendelenburg begründete als Professor der praktischen

Philosophie und Pädagogik an der Berliner Universität eine auf Aristoteles aufbauende philosophische Schule, die später vielfach tonangebend wurde. Gegen Hegels gewalttätiges, unhistorisch-dialektisches Philosophieren hatte er eine starke Abneigung, doch würdigte er dessen Verdienste und erwarb sich auf diese Weise die Achtung und später sogar die Freundschaft des um fast zwanzig Jahre älteren Schulze. Trendelenburg war auch der preußischen Staatsidee unbedingt ergeben, Wissenschaft und Philosophie waren ihm die ersten Diener des Staates. Er lehnte aber die Übernahme einer Stellung im preußischen Kultusministerium immer wieder mit der Begründung ab, in der Öffentlichkeit der Universität freier wirken zu können, nahm jedoch mehrfach auf grundsätzliche Entscheidungen der Schulverwaltung Einfluß.

Die Philosophie bedeutete ihm die "einigende Macht in ... dem Gesamtorganismus der Wissenschaften"; wenn "der philosophische Sinn nicht rechtzeitig geweckt und gepflegt" werde, müsse "die Zersplitterung der einzelnen Disziplinen" (21) immer größer werden. Die grundlegende philosophische Disziplin war für ihn die Logik, das gemeinsame und "ebenso notwendige als lebendige Band aller Wissenschaften". (22) In ihr zeige sich auch am deutlichsten die abgrenzende und verbindende Macht der Philosophie. Sie bilde das beste Bindeglied zwischen den einzelnen Gymnasialwissenschaften, vor allem zwischen der Grammatik und der Mathematik. In der Vernachlässigung des Logikunterrichts sah er deswegen eine Gefahr für die ganze wissenschaftliche Bildung. Da mit kam er den Bestrebungen Schulzes, der philosophischen Propädeutik einen festen Platz im Gymnasialunterricht zu sichern, in besonderer Weise entgegen.

Als Hilfsmittel für den philosophischen Unterricht gab Trendelenburg 1836 die "Elementa logices Aristoteleae" (23) heraus, die eine freie Zusammenstellung aristotelischer Texte mit deren Übersetzung und Erläuterung in lateinischer Sprache boten. Durch den Rückgriff auf Aristoteles, dessen "logische Gesetze" er "als die stillschweigende Macht der Ordnung und Verknüpfung" aller Schulwissenschaften nachwies, und durch die Verwendung der alten Sprachen wollte er das "philosophische Bedürfnis ... gleichsam auf dem eigensten Gebiet des Gymnasiums" (24) befriedigen. Schulze versprach sich von diesem Lehrbuch eine besondere Förderung des philosophischen Unterrichts und ließ es daher gleich auf Kosten des Ministeriums an alle Anstalten verteilen.

Im Vorwort bezog sich Trendelenburg auf die Verordnung der philosophischen Vorbereitungsstudien von 1825, hielt aber einen eigenen philosophischen Gymnasialunterricht nicht für unbedingt nötig, wenn der übrige Unterricht den

philosophischen Gehalt vor allem der Grammatik, der mathematischen Wissenschaften und der Religionslehre herausstelle. Dann hätten die Schüler genug Gelegenheit zum Philosophieren, gleichsam ohne es zu merken. Weil dies aber zu selten geschehe, habe die Schulbehörde dankenswerterweise die philosophische Propädeutik allgemein angeordnet. Der Hinweis Trendelenburgs, daß das Gymnasium, um "das möglich größte Maß tiefer und gründlicher Bildung" (25) zu erreichen, keinesfalls die schwereren Gegenstände, wie die Logik, zugunsten der leichteren, z. B. der deutschen Literaturgeschichte, aufgeben dürfe, unterstützte zwar Schulzes Ansicht, trug aber nicht dazu bei, diesen Unterricht beliebter zu machen.

g) Deinhardts Rechtfertigung der philosophischen Propädeutik

Während sich Trendelenburg nur um die Begründung und Vertiefung des Logikunterrichts bemühte, ging es Deinhardt um die Rechtfertigung der ganzen Hegelschen philosophischen Propädeutik. Sie bedeutete ihm aber nicht nur ein Fach neben anderen, sondern das organische Produkt des ganzen Gymnasialunterrichts, dessen innere Einheit und zusammenfassender Abschluß sie gewährleistete. Damit versuchte Deinhardt als Erster, den bloßen Enzyklopädismus des Schulzeschen Bildungsplanes durch die innere Konzentration des gesamten wissenschaftlichen Unterrichts zu überwinden. Diese Konzentration war für ihn nicht mehr durch die Religionslehre oder durch den klassischen Unterricht erreichbar, ebenso nicht durch die Logik, wie es die 'Elementa' Trendelenburgs versuchten, aber nur die Formalstrukturen der Wissenschaften erfassen, sondern nur durch die philosophische Propädeutik. Bei dieser legte Deinhardt nun das Hauptgewicht auf die Psychologie, die er aber nicht als empirische Naturwissenschaft verstand, sondern im aristotelischen Sinne durchaus als Geisteswissenschaft auffaßte. Er wies den philosophisch-propädeutischen Unterricht daher in erster Linie dem Deutschlehrer zu, ohne die Selbständigkeit dieses Unterrichts dadurch einschränken zu wollen.

Dieser Unterricht erhielt nun von Deinhardt die Aufgabe zugewiesen, die im gesamten Lehrstoff des Gymnasiums enthaltenen und im ganzen Unterricht fortwährend geübten "Geistestätigkeiten .. gleichsam herauszuschälen und für sich zum Objekt des Nachdenkens zu machen". Er habe dabei diesen "psychologischen Prozess, ... der den inneren Leitfaden des gesamten Unterrichts ausmacht, ... nicht in systematischem Zusammenhang und reiner Gedankenentwicklung, wie auf der Universität, sondern immer mit Beziehung" auf den konkreten Stoff der Schulwissenschaften herauszuheben. Indem die philosophi-

sche Propädeutik auf diese Weise dem Schüler "das innere Wesen ... seiner gesamten Gymnasialbildung zum Bewußtsein" bringe, bilde sie "den organischen gedankenmäßigen Abschluß" sowohl "seiner subjektiven Bildung" wie auch "des objektiven Unterrichts".

Um den Einwand Benekes zu widerlegen, stellte Deinhardt ausdrücklich fest, daß es sich bei der empirischen Psychologie und der "gewöhnlichen" Logik um keine eigentlich philosophischen Disziplinen handle. Indem es dieser Unterricht aber schon "mit allgemeinen von Stoffen befreiten Gedanken zu thun" habe, bilde er den "Übergang zum reinen Denken der Philosophie", (26) das als solches durchaus der Universität vorbehalten bleiben müßte. Als Ergänzung zu Trendelenburgs 'Elementa logices' versuchte Deinhardt schließlich die Psychologie Aristoteles' in einer kurzen Auswahl für die Schule auszuwerten, doch bediente er sich dabei - im Gegensatz zu Trendelenburg - der deutschen Sprache.

Deinhardts Beitrag kam Schulze in seinem Kampf um die philosophische Propädeutik besonders gelegen, da es schon im zweiten Jahr nach der eindeutigen Anordnung dieses Faches in der Lehrordnung von 1837 bis zu den Ohren des Kultusministers gedrungen war, daß "an den meisten Gymnasien der philosophische Unterricht" fehle, oder, was Altenstein als "noch schlimmer" empfand, "unzweckmäßig erteilt" (27) werde. Schulze wies darauf in einem Ministerialreskript erneut auf die Notwendigkeit der philosophischen Propädeutik hin. Hierbei stellte er auch fest, daß deren Stellung zu den anderen Gymnasialfächern noch vielfach verkannt werde und empfahl allen Lehrerkollegien Deinhardts Aufsatz zur näheren Information.

Im nächsten Jahr setzte jedoch nach dem Tode Altensteins und Friedrich Wilhelms III. die Reaktion ein, die alles, was irgendwie mit der Hegelschen Philosophie zu tun hatte, von staatswegen verpönte. Der Wirksamkeit Schulzes, der sich weiterhin als Anhänger Hegels bekannte, waren dadurch enge Grenzen gezogen, wenn er auch noch bis 1852 im Amt blieb. Durch die immer noch gültige Verfügung von 1825 war aber auch der philosophisch-propädeutische Gymnasialunterricht so eng mit dem Namen Hegels verknüpft, daß er schon aus diesem Grunde einen schweren Stand hatte. Dazu kam die wachsende Gleichgültigkeit und Feindschaft gegen die Philosophie überhaupt, so daß - trotz der Bemühungen Deinhardts und Trendelenburgs - schließlich doch Benekes Anschauungen weithin das Feld behaupteten und die philosophische Propädeutik nur in den seltensten Fällen als eigenes Fach beibehalten wurde. Die ungeheure Überlastung des preußischen Lehrplans legte es auch nahe, auf diesen "geistigen Luxusartikel" (28) ohne weiteres zu verzichten.

7. Das unphilosophische Zeitalter

a) Die allgemeine Philosophiefeindlichkeit

Nach den kühnen Systembauten des deutschen Idealismus im ersten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts, die in Hegels "absoluter Philosophie" gipfelten, folgte nur zu schnell ein Zeitalter "der absoluten Unphilosophie". (1) Der Zerfall des Hegelschen Systems schien die ganze Philosophie zu betreffen, und die naturwissenschaftliche und historische Tatsachenforschung meinte auch ohne alle abstrakte Spekulation auskommen zu können. Die großartigen Erfolge der exakten Wissenschaften zogen alle Geister in ihren Bann, so daß es selbst auf der Universität bald zum guten Ton gehörte, sich mit Spott und Verachtung über die leeren Begriffsgespinnste der Philosophie zu erheben.

Auf der anderen Seite hatte die Weiterentwicklung des Hegelschen Denkens durch die linksradikalen Junghegelianer die Gefährlichkeit der Philosophie für den Glauben in extremer Weise geoffenbart. Hier traf das Mißtrauen der restaurativen Politiker gegen das freie philosophische Denken (Fichtes Reden an die deutsche Nation durften z. B. in Berlin nicht mehr aufgelegt werden) mit der Ablehnung der Philosophie von seiten der orthodoxen Theologie zusammen. So wurde die Philosophie für den ganzen materialistisch-atheistischen Aufbruch der Zeit verantwortlich gemacht und "als glaubensfeindlich verschrien". Ja, es war sogar ein "Verdienst für den Glauben", dem "schädlichen" (2) Denken zu entsagen und den Rahmen der pietistischen Frömmigkeit und dogmatischen Rechtgläubigkeit nicht zu überschreiten.

Auch der Philosophieunterricht war in der Folgezeit diesem Zwiespalt ausgesetzt; einerseits verfiel er der Geringschätzung der Wissenschaftler, andererseits wurde er von kirchlicher Seite als glaubensgefährlich in Verruf gebracht. So blieben ihm nur zwei Möglichkeiten: entweder sich um exakte Wissenschaftlichkeit zu bemühen, wobei er sich auf die abstrakten Formalprinzipien der Logik beschränken mußte, wie es Trendelenburg tat; oder den Anschluß an die gefühlsbetonte Rechtgläubigkeit zu finden, wie es Franz Biese und später Theodor Rumpel versuchten. In ähnlicher Weise wie der philosophische Unterricht geriet in diesem Zeitalter der Reaktion, das sich auch stolz das naturwissenschaftliche Zeitalter nannte, der klassische Unterricht zwischen zwei Feuer: auf der einen Seite suchten sich die exakten Wissenschaften in der Schule breit zu machen, auf der anderen Seite sah man in den heidnischen Schriften eine Gefahr für den Glauben. Die seit Jahrhunderten fest gefügten humanisti-

schen Studien konnten diesen Angriffen aber wesentlich leichter standhalten als das junge Pflänzlein der philosophischen Propädeutik.

Trotz dieser allgemeinen Gleichgültigkeit oder Abneigung gegen die Philosophie riß die philosophische Tradition nicht vollständig ab. Der gesunde Realismus der Herbart'schen Schule und Bolzanos objektivistisches Denken, der spekulative Theismus eines I. H. Fichte und Schopenhauers Erneuerung von Kant und Spinoza, die Wirksamkeit Trendelenburgs im Sinne einer ideengeschichtlich unterbauten wissenschaftlichen Philosophie und nicht zuletzt die philosophische Tradition der katholischen Kirche überbrückten diese unphilosophische Zeit. Diese Denker schienen jedoch in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts auf verlorenem Posten zu stehen und kamen erst nach dem Wiedererwachen der Philosophie im letzten Drittel dieses Jahrhunderts zur Geltung.

b) Becks Leitfaden der philosophischen Propädeutik

Während der Zusammenbruch der idealistischen Systeme im protestantischen Raum die Philosophie schlechthin traf, hatte sich das katholische Denken noch eher ein lebendiges Verhältnis zur philosophia perennis bewahrt. Davon zeugte auf dem Gebiet des Schulunterrichts der von Joseph Beck in Karlsruhe gearbeitete philosophisch- propädeutische "Leitfaden zu Vorträgen an höheren Lehranstalten". Beck baute hierbei, noch nüchterner und kritischer vorgehend als Kajetan Weiller, ganz auf der scholastischen Tradition auf, verwertete aber auch die Ergebnisse der kantischen Philosophie und der modernen Wissenschaft und wußte sich besonders Schelling und Trendelenburg verpflichtet. Daraus entwickelte er einen "Ideal-Realismus", nach dem "die menschliche Erkenntniß, als die Einheit des Denkens und Seyns, durch eine diesen beiden gemeinsame Thätigkeit zu Stande komme: daß die Erkenntniß dem Inhalte nach eine reale, d. i. eine von Seite des wirkenden Objects entspringende, der Form nach aber eine ideale, d. i. eine von Seiten des denkenden Geistes erzeugte sey".

Dem "natürlichen" Bedürfnis gemäß begann Beck seinen Leitfaden mit der empirischen Psychologie als Lehre von den Seelenvermögen, daran schloß sich die Logik an, die zugleich die Grundlagen der Erkenntnistheorie vermittelte. Der zweite Teil behandelte die ganze Metaphysik als "Lehre von der Seele, der Welt und Gott". In knapp formulierten Paragraphen, in klarer und einfacher Sprache entwickelte Beck im systematischen Fortgang die fundamentalen Grundbegriffe der ganzen Philosophie einschließlich der rationalen Theologie. Dem

Hochmut des deutschen Idealismus, der das menschliche Denken verabsolutiere und "mit dem unendlichen Wesen Gottes ein anmaßliches Spiel" treibe, hielt er entgegen, daß ein "wahrhaftes Erkennen des Unendlichen für den endlichen Geist nur in der Begrenzung des Offenbaren" stattfinden könne, wobei sich diese Offenbarung für das natürliche Denken auf die Welt - als das Werk Gottes - beschränke.

Zur Begründung dieses Philosophieunterrichts berief sich Beck im Anschluß an Trendelenburg auf Plato, der in seinem Staat den "vorzüglichsten Jünglingen vom zwanzigsten Lebensjahre an alle Kenntnisse, die sie bis dahin "während ihrer Ausbildung zerstreut empfangen, ... zu einer Übersicht der Verwandtschaft sowohl der Wissenschaften untereinander als auch mit der Natur des Seyenden zusammenführen" wollte. Da man bei der Entwicklung der modernen Jugend zwei Jahre tiefer greifen müsse, habe noch die Schule diesen "mit dem natürlichen Entwicklungsgang des Menschengesistes ... erwachenden Bedürfnissen" nach philosophischer Belehrung in ihrem "Bildungsgang" (3) Rechnung zu tragen. In Baden und Württemberg, wo der philosophische Unterricht noch seinen festen Platz im Lehrplan des Gymnasiums innehatte, wurde dieser Leitfaden, vor allem der erste Teil, in den nächsten 40 Jahren vielfach verwendet. In Bayern, wo der philosophische Schulunterricht seit Niethammer immer nur von protestantischer Seite gefordert wurde, fand er dagegen keine Verbreitung.

c) Die kirchenpolitische Restauration in Bayern

Die in Bayern schon 1830 einsetzenden reaktionären Strömungen, die sich vor allem gegen die idealistische Philosophie, aber auch gegen die freien humanistischen Studien richteten und die Klerikalisierung des ganzen Schulwesens anstrebten, waren noch eine Zeitlang durch das liberale Ministerium Öttingen-Wallerstein gedämpft worden. Mit dem Ministerium Abel, das aus Angst vor einer Revolution die Autorität des Staates und der Kirche durch Unterdrückung aller liberalen Tendenzen zu festigen suchte, kam 1838 die Reaktion in Bayern voll zum Zuge.

Die vielfach glaubensfeindliche Philosophie wurde dabei als besondere Gefahrenquelle empfunden, weshalb Abel das philosophische Universitätsstudium ähnlich wie an den Lyzeen durch genaue Vorschriften einengte und auch das allgemeine philosophische Biennium durch monatliche Kontrollen überwachen ließ. Religionsphilosophie durfte jetzt nur mehr von Theologen vorgetragen werden, eine Vorschrift, die vor allem den alten Schelling traf, der darauf nach

Berlin ging. 1839 wurde ein tägliches Gebet für den Landesherrn angeordnet, ab 1840 mußte der gesamte Geschichtsunterricht nach Konfessionen getrennt werden, 1841 übertrug Abel die Kontrolle auch des evangelischen Religions- und Geschichtsunterrichts bischöflichen Kommissaren und 1842 wurde schließlich die Versetzung "von der Frömmigkeitsnote abhängig gemacht" (4). Gleichzeitig wurden nur mehr Geistliche im Lehramt angestellt, vielfach ohne Rücksicht auf ihre philologischen Kenntnisse.

In diesem Machtkampf zwischen Reaktion und Revolution konnte die Philosophie trotz des verschärft angeordneten philosophischen Bienniums, das an einem Lyzeum oder an der Universität zu absolvieren war, kaum gedeihen. 1847 kam es zu einem Vorspiel der Revolution, als die Tänzerin Lola Montez Ludwig I. in ihren Bann zog. Studentenunruhen gegen Lola führten zur Schließung der Universität. Abel mußte gehen, weil er das Indigenat für Lola verweigerte. Bei der Wiedereröffnung der Universität erreichte Thiersch als Rektor die endgültige Aufhebung des zwangsmaßigen philosophischen Bienniums, wodurch das philosophische Vorstudium nun auch in Bayern dem freien Ermessen der Studierenden überlassen blieb.

d) Das erfolglose Bemühen um die Vereinfachung und Verchristlichung der Gymnasialbildung in Preußen

Während die geistige Aufgeschlossenheit und Weite Ludwigs I. die reaktionären Bestrebungen in Bayern noch etwas eindämmten, nahm die Kulturpolitik unter Friedrich Wilhelm IV. eine düstere, romantisch-nationale und pietistisch-religiöse Färbung an. Die neue Doktrin Friedrich Julius Stahls vom christlichen Staat erhob die religiöse Rechtgläubigkeit zur Grundfeste der preußischen Monarchie. Für den unchristlichen und revolutionären Zeitgeist wurde in erster Linie Hegel verantwortlich gemacht. Der von München berufene Schelling sollte daher diese "Drachensaat des Hegelschen Pantheismus" (5) vernichten helfen.

Dem ungläubig-abstrakten Denken wurde auch in der Schule die Pflege des deutschen Wesens und der christlichen Gesinnung entgegengesetzt. Weil "gesteigerte Schulbildung und Aufklärung die Lehrer und die Massen bloß hochmütig und dünkelhaft, widersetzlich und unregierbar" (6) machte, sollte das Gymnasium nicht mehr das flache, allseitige Wissen fördern, sondern die Zöglinge zu "frommem Wandel" anleiten und ihre "Hochachtung und Liebe gegen das Staatsoberhaupt" (7) wecken. Dieser "offiziell christlichen Richtung"

des Ministeriums Eichhorn war sowohl der heidnische Geist der klassischen Schriften wie die "als Keimstätten des Materialismus und Atheismus" (8) angesehenen realistischen Fächer äußerst verdächtig. Von hoher protestantischer Seite wurden die "Lehrer und Leiter der Gymnasien" öffentlich angeklagt, sie seien "vom Glauben abgefallene Philologen und Philosophen" (9), die Religion und Sittlichkeit zum bloßen Mittel der allgemeinen Bildung herabwürdigten. Die Schulverwaltung bemühte sich dann auch, die sittliche und "religiöse Bildung gegen die Einflüsse des Zeitgeistes" sicherzustellen, ohne jedoch am Bestehenden etwas zu ändern.

Die in der allgemeinen Lehrordnung von 1837 verankerte philosophische Propädeutik konnte in dieser gespannten Atmosphäre nicht gedeihen und fiel in der Regel der vom Ministerium angestrebten "Vereinfachung der Lectionspläne" (10) zum Opfer. Trendelenburg versuchte zwar, den philosophischen Schulunterricht statt auf Hegel auf die reformatorische Tradition zurückzuführen; seine 'Elementa logices Aristoteleae' berührten auch weder die moderne Philosophie noch die materialistische Naturwissenschaft, sondern brachten die philosophische Propädeutik in enge Beziehung zum klassischen und deutschen Unterricht und wurden daher vom Ministerium allen Schulen erneut empfohlen. Sie waren aber nur ein "dürres Futter gegenüber der bequemen ästhetisierenden und politisierenden Richtung des Gemeingeistes" (11) und konnten die allgemeine Philosophiefeindlichkeit nicht überwinden. Die bemerkenswerte Feststellung des Ministeriums, daß das Resultat der Lehramtsprüfung "in der Religion und Philosophie in einzelnen Fällen ein durchaus ungenügendes" (12) sei, blieb auch ohne Folgen.

In dieser verworrenen Zeit entstand in Preußen ein neues philosophisches Schulbuch, das Johannes Schulze gewidmet war und sich in allen grundsätzlichen Fragen auf Deinhardt bezog, sich aber doch so weit wie möglich der deutsch-religiösen Regierungstendenz anglich. Diese "Philosophische Propädeutik" Franz Bieses suchte auf Grund einer ins Gefühlmäßige verzerrten und mit etwas Aristoteles aufgefrischten Hegelschen Geistphilosophie die "Veredelung des Herzens durch Entwicklung des Geistes" zu erreichen. Für diese Entwicklung seien drei Momente maßgebend: das logische, das rhetorische und das religiöse, die Biese auch gleichermaßen in seinem Lehrbuch berücksichtigte. Dieses folgte den "Entwicklungsstufen des Geistes" von der individuellen Natur bis zum selbstbewußten Geist und brachte außer einer kurzen Psychologie und Logik eine praktische Philosophie, die sich mit dem sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühl befaßte. Im Gegensatz zu Trendelenburg bewegte sich Biese ganz "in der Muttersprache" und wies die philosophische Unterweisung dem

De utschlehrer zu, weil der deutsche Aufsatz am besten zeigen könne, welche Gedanken bereits "im Schüler zu geistiger Existenz gekommen" seien. Da alle höchsten Probleme "stets wieder ins Christentum zurückkehren", (13) sollte auch der Religionsunterricht in derselben Hand liegen. Die vielen Anleihen bei der deutschen Dichtung und bei der Bibel sorgten für die nötige christlich-nationale Fundierung der langatmigen Gedankengänge, die alle eigentlichen Probleme sorgfältig umgingen und die ganze idealistische Philosophie ins Gesinnungsmäßige auflösten. Bieses Propädeutik fand aber nur eine geringe Verbreitung, da die Revolution von 1848 bald den ganzen Philosophieunterricht abschaffte.

e) Die Streichung der philosophischen Propädeutik durch die preußische Landesschulkonferenz

Die in Berlin stürmisch verlaufende Märzrevolution fegte die Ministerien hinweg und zwang Friedrich Wilhelm IV. zur Flucht. An den Universitäten wurde die Freiheit der Wissenschaft und der Lehre verkündet. Lehrerversammlungen bemühten sich um die Befreiung des Schulwesens vom Einfluß der Kirche, um die Entlastung des Gymnasiums und um stärkere Berücksichtigung der modernen Bildung. Die Erziehung zum Staatsbürger wurde als wesentliche Aufgabe der Schule proklamiert. Die vom Minister von Ladenberg 1849 nach Berlin berufene Landesschulkonferenz versuchte allen diesen Forderungen gerecht zu werden. Vor allem sollte neben das Gymnasium ein Realgymnasium treten, das die Naturwissenschaften und die lebenden Fremdsprachen gebührend berücksichtigen, das Lateinische aber nur als Wahlfach beibehalten sollte.

Bei der Kürzung des Gymnasiallehrplans wurde die philosophische Propädeutik durch einfache Abstimmung gestrichen, wobei vier Lehrer dagegen stimmten, die diesen Unterricht selbst erteilt hatten; nur zwei Direktoren katholischer Gymnasien stimmten dafür. Die beiden Anträge, "den Gymnasien ... nach Maaßgabe ihrer besonderen Verhältnisse Beibehaltung des bisherigen Cursus der philosophischen Propädeutik" zu gestatten, und den Religionsunterricht "in Secunda und Prima abwechselnd mit philosophischer Propädeutik" zu erteilen, wobei "in Secunda Rechts- und Sittenlehre, in Prima Psychologie und Logik" zu behandeln wären, wurden ebenfalls verworfen. Das Ministerium sah sich zu der Erklärung veranlaßt, daß es "nicht dem Inhalt" dieses Lehrfaches "in den Weg treten, wohl aber besondere Stunden dafür" (14) beseitigt wissen wollte. Bei der Abiturientenprüfung wurde die philosophische Propädeutik gar nicht mehr erwähnt.

Bevor Ladenberg aber die Vorschläge der Landesschulkonferenz auswerten konnte, setzte mit dem Ministerium Raumer die Reaktion ein, die wieder in die Schulpolitik Eichhorns einlenkte. Während dieser aber die drohende Revolution vor sich gesehen hatte, konnte Raumer nach deren Niederwerfung ruhig daran gehen, die "zu festem Regiment entschlossene höchste Obrigkeit des Staates" (15) auch im Bildungswesen wieder zur Geltung zu bringen, um dadurch den "verderbten Zeitgeist zur Umkehr zu zwingen". (16)

f) Die revidierte Ordnung der höheren Lehranstalten in Bayern

Im Gegensatz zu Berlin hatte die Märzrevolution in München infolge der nachgiebigen Haltung Ludwigs I. einen ruhigen Verlauf genommen. So trat in Bayern die Reaktion, die in den Fünfzigerjahren in ganz Deutschland gegen die in der Revolution aufgebrochenen Kräfte einsetzte, stark in den Hintergrund. Der Thronfolger Maximilian II. suchte vielmehr Bayern auf geistigem Gebiet zu einem Musterstaat zu machen und nahm die Reform des gesamten Bildungswesen persönlich in Angriff.

Die 1854 erlassene "Revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien" blieb äußerlich bei der Ordnung von 1830: eine vierjährige Lateinschule diente als Vorbereitung für das vierjährige Gymnasium. Die allgemeinen Bestimmungen zeigten aber die vertiefte, von Thiersch beeinflusste Auffassung des Königs. "Die höhere allgemeine Bildung" beruhte danach einerseits auf der "tieferen Erkenntniß und Bewahrung des Christenthums", andererseits auf dem "Studium der Sprache und der Literatur des classischen Alterthums". Das sprachliche Studium war nicht mehr Selbstzweck, sondern sollte "einem wohlbegründeten und umfassenden" Literaturstudium dienen, das "vermitteltst der Lectüre philosophischer Schriften von Griechen und Römern" die Schüler auch auf das Studium der Philosophie vorbereiten sollte. Damit war die bisherige grundsätzliche Ablehnung jeglicher Philosophie am Gymnasium wenigstens ansatzweise überwunden. Gleichzeitig verschwand die "Theorie der redenden Künste" von 1830 stillschweigend vom Lehrplan.

Die Prüfung der Lehramtskandidaten erstreckte sich jetzt sogar in ihrem schriftlichen Teil auf "Fragen aus der Logik" (17) und auf die Geschichte der Philosophie, um den Wegfall des allgemeinen philosophischen Bienniums auszugleichen. Die 1830 bei der mündlichen Prüfung genannte Psychologie war dagegen weggefallen.

Mit dieser Ordnung blieb das bayerische Gymnasium der humanistischen Linie weiterhin treu. Der Lehrplan umfaßte neben der Religion und den Sprachen nur die Geschichte und die Mathematik, in den beiden letzten Klassen kam noch die Physik hinzu. Bei nur 25 Wochenstunden Unterricht blieben die bayerischen Schüler damit vor jeder Überlastung bewahrt, während das preußische Unterrichtsministerium ihrer vergeblich Herr zu werden suchte.

g) Ludwig Wieses Revision des preußischen Gymnasiallehrplans

Da das Ministerium einzig und allein den unchristlichen Zeitgeist für die Revolution verantwortlich machte, sah der neue Referent für das höhere Schulwesen Ludwig Wiese die Christianisierung des Gymnasiums als die vordringlichste Aufgabe an. Die "reformatorische ... Verbindung der Wissenschaften mit der christlichen Glaubenslehre" erschien ihm als "die einzige und höchste Norm ... wahrer Geistesbildung". Bloße Humanitätsbildung sei wertlos, nur die religiöse Bildung verleihe der Schule die "Einheit eines lebendigen Organismus". (18) Deshalb wurde bei den Lehrern auf eine "gründliche theologische Bildung" (19) größter Wert gelegt und Theologen wurden sowohl bei der Lehramtsprüfung wie bei der Anstellung bevorzugt. Die Schulaufsicht hatte besonders darauf zu achten, "ob die Anstalten durch geordneten Kirchenbesuch der Schüler unter Teilnahme der Lehrer, durch gemeinsamen Genuß des heil. Abendmahls" usw. "in einem bestimmten Verhältnis zur Kirche stehen". (20) Raumer suchte jetzt auch "die gewaltigen Mächte der Autorität, Zucht und Erhaltung, welche der Katholizismus birgt, für den Staat und seine Aufgaben fruchtbar zu machen". (21)

Bei der schon seit 1840 vorgesehenen Revision des preußischen Gymnasiallehrplans wäre Wiese "am liebsten ... zu der alten Einfachheit eines auf Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplanes zurückgekehrt", doch sah er ein, daß dies bei dem "modernen Bildungsbegriff" mit seiner "Mannigfaltigkeit" (22) nicht mehr möglich sei. So begnügte er sich damit, den Lehrplan von 1837 in der neuen Ordnung von 1856 nur unwesentlich zu modifizieren. Nur die Zahl der Deutsch- und Religionsstunden wurde etwas erhöht; außerdem erschien von nun an die Religion in den Lehrplänen und Zeugnissen an erster Stelle.

Nur ein einziges Fach fiel aus, nämlich die schon von der Landesschulkonferenz gestrichene philosophische Propädeutik. Diese war nun, "wie es bei einer großen Zahl von Gymnasien bereits geschieht, ferner nicht mehr als ein be-

sonderes Unterrichtsfach anzusetzen. Der wesentliche Inhalt derselben, namentlich die Grundlehren der Logik, kann mit dem deutschen Unterricht verbunden werden". Es wurde jedoch den Schulkollegien freigestellt, "die nothwendige Berücksichtigung des Inhalts der philosophischen Propädeutik einem philologischen oder dem mathematischen Lehrer zu übertragen" und dessen Stundenzahl um eine zu vermehren. Als Inhalt der philosophischen Propädeutik gab Wiese in dem Lehrplan für den Deutschunterricht "die Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und die wichtigsten Lehren der formalen Logik" (23) an.

Die neue Ordnung für die "Maturitätsprüfung" legte besonderes Gewicht auf die Religionslehre, damit der "abgehende Schüler gerade in dem wesentlichsten und wichtigsten Lehrgegenstände irgend ein Zeugniß ablege, in wie weit er die ewigen Wahrheiten des Christenthums aufgefaßt und sich ihren lebendigen Zusammenhang zum Bewußtsein gebracht habe". (24) Die philosophische Propädeutik, die 1834 noch als Gegenstand der mündlichen Prüfung aufgetreten war, wurde nun ausdrücklich vom Abitur ausgeschlossen.

h) Die Konsequenz für den philosophisch-propädeutischen Unterricht

Mit dieser Ordnung von 1856 hatte Wiese - ohne es eigentlich zu wollen - das Schicksal der philosophischen Propädeutik in Preußen besiegelt. Obwohl er die Lehrordnung von 1837 im Grunde voll bestätigte, da sie sich "im allgemeinen als zweckmäßig bewährt" (25) hatte, ließ er dieses von Schulze mit großer Mühe eingeführte Lehrfach einfach fallen. Gewiß war es seit 1840 fast allgemein vernachlässigt worden und die Landesschulkonferenz hatte daraus nur die Konsequenz gezogen - aber statt diese Vernachlässigung zu tadeln, erhob sie Wiese nun zur amtlichen Norm.

Wiese hatte sich jedoch bei der Besprechung des österreichischen Organisationsentwurfes noch als warmer Anhänger der philosophischen Propädeutik gezeigt. Sie war ihm dort "als das Geeignetste" erschienen, "den Abschluß und die Einheit der Gymnasialdisciplinen zu gewähren" und zugleich "als das Zweckmäßigste, den Schüler ... an geistige Selbständigkeit und an Methode zu gewöhnen". Wiese berief sich dabei auf Melanchthon, der auch "den logischen Unterricht als die Vollendung des grammatischen" angesehen habe. Den philosophischen Unterricht mangels geeigneter Lehrer ausfallen zu lassen, wäre auch "mit der vielgerühmten wissenschaftlichen Höhe der preußischen Gymnasien nicht recht vereinbar". (26) Nach seinem Amtsantritt mußte er jedoch die Schwierigkeiten anerkennen, die der Durchführung dieses Unterrichts tatsächlich entgegenstanden.

Als 'wesentlichen Inhalt' der philosophischen Propädeutik sah Wiese auch nur mehr die Logik an, die er hier zum ersten Mal offiziell dem Deutschunterricht zuwies. Weder Hegel noch Schulze hatten zunächst an eine engere Verbindung dieser beiden Fächer gedacht, doch war dieser Kombination in der Zwischenzeit von Deinhardt, Biese und Rittweger u. a. vorgearbeitet worden. Der im wesentlichen auf die Aufsatzlehre und Rhetorik ausgerichtete Deutschunterricht erfuhr eben durch die philosophische Propädeutik eine durchaus wünschenswerte Bereicherung, außerdem war damit einer zu abstrakten oder gar spekulativen Behandlung der Philosophie vorgebeugt.

Da neben kam der Altphilologe für die Durchnahme der 'Elementa' Trendelenburgs bzw. für die von verschiedenen Seiten vorgeschlagene Lektüre klassischer philosophischer Schriften in Betracht. An letzter Stelle wurde noch der Mathematiker genannt, während der 1837 außerdem vorgesehene Physiker wahrscheinlich wegen der besonderer Anfälligkeit dieser Wissenschaft für den Materialismus nicht mehr erwähnt wurde.

Der Gedanke, daß man die in der Zeit liegenden materialistischen und atheistischen Tendenzen durch eine amtlich angeordnete Christianisierung der Schulen und eine Verstärkerung des dogmatischen Religionsunterrichts kaum überwinden konnte, kam Wiese erst ein Menschenalter später. In seiner revolutionären Schrift über den evangelischen Religionsunterricht von 1890 gab er zu, daß die "vielfach wahrnehmbare Irreligiösität unter den Gebildeten" gerade auf den "religiösen Zwang" zurückzuführen sei, "unter dem in den höheren Schulen Lehrer und Schüler" (27) ständen. Die Feststellung, daß die Überbetonung des streng kirchlichen Religionsunterrichts in den Vierziger- und Fünfzigerjahren die Schüler gerade der materialistischen Tagesliteratur in die Arme getrieben hatte, gab später Paulsen den entscheidenden Anstoß, wieder für einen freien philosophischen Gymnasialunterricht einzutreten.

Wieses offizieller Ausschluß der philosophischen Propädeutik von der Reifeprüfung bestätigte ebenfalls nur die tatsächlichen Verhältnisse. Wenn die von Schulze 1834 angeordnete Abschlußprüfung in diesem Fach auch das philosophische Interesse kaum gefördert hatte, blieb nun der philosophische Unterricht vollkommen dem Zufall oder der Neigung einzelner Lehrer überlassen. Die negativen Erfahrungen, die Wiese bei dieser Regelung nicht erspart blieben, veranlaßten ihn dann zur Verfügung von 1862, bei der sich vor allem der Einfluß Trendelenburgs geltend machte.

8. Trendelenburgs Bemühen um den Philosophieunterricht in Preußen

a) Die Bedeutung der 'Elementa' für den philosophischen Schulunterricht

Obwohl sich Trendelenburg schon unter Schulze für die philosophische Propädeutik eingesetzt hatte, und seine 'Elementa logices Aristoteleae' 1836 herausgekommen waren, gewann er erst wieder in der 'neuen Ära', die mit der Übernahme der Regentschaft durch den Prinzen Wilhelm 1858 begann, einen entscheidenden Einfluß auf die preußische Unterrichtsverwaltung. Als langjähriges Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission hatte er jedoch stets "einen bedeutenden Einfluß auf die philosophische Durchbildung" (1) der Lehramtskandidaten ausgeübt.

In der Zwischenzeit waren seine 'Elementa' einigemal neu aufgelegt worden. Da er sie aber selbst als "leicht trocken und todt" (2) erscheinende Kost empfand, hatte er sie 1842 durch die deutsch abgefaßten "Erläuterungen" ergänzt, die eine Übersetzung und nähere Erklärung der aristotelischen Texte boten. Um die weitverbreitete Ansicht zu widerlegen, daß die philosophische Propädeutik eine Erfindung Hegels sei, führte er diesen Unterricht nun auf Luther und die Reformatoren zurück, "deren weise Umsicht noch heute in den Einrichtungen unserer Gymnasien" fortwirke.

Trendelenburg schränkte die philosophische Propädeutik aber grundsätzlich auf die Logik ein. Die Psychologie stehe "dergestalt im Mittelpunkt der Philosophie", daß sie sich kaum propädeutisch behandeln lasse. "Eine unwissenschaftliche Behandlung würde nichts frommen und nur schaden", (3) wenn man sie aber wissenschaftlich behandeln wollte, würde man bald auf "die größten Schwierigkeiten der Metaphysik" stoßen. Deshalb sei es unmöglich, "sie ohne Abbruch an Tiefe und Gründlichkeit" (4) in der Schule zu treiben. Selbst die aristotelischen Schriften zur Psychologie seien "zu schwierig und in einzelnen metaphysischen Begriffen zu tiefsinnig, um den Mittelschlag der Köpfe, wie sie sich gewöhnlich in einer Prima finden, schon zugänglich zu sein". Die Behandlung der Geschichte der Philosophie lehnte Trendelenburg mit der Begründung ab, daß sie auf dem Gymnasium doch "ein Bruchstück" bleiben müsse und man "durch bloßes Vorkosten . . . nicht selten die Lust am vollen Genuß" (5) verderbe.

Obwohl Trendelenburg den philosophischen Schulunterricht durch diese Einschränkung auf die von der weltanschaulichen und religiösen Problematik unbe-

rührte Logik im unphilosophisch-reaktionären Zeitalter "wenigstens vor dem gänzlichen Untergang" (6) gerettet hatte, haben seine 'Elementa logices' sicher nicht wenig dazu beigetragen, die Propädeutik und damit die Philosophie selbst Lehrern wie Schülern verhaßt zu machen. Rudolf Lehmann, nach der Jahrhundertwende einer der entschiedensten Vorkämpfer für den Philosophieunterricht, brauchte lange Jahre, um den negativen Eindruck zu überwinden, den er in der Schule von der Trendelenburgschen Logik empfangen hatte. Der Philosoph Vaihinger sprach noch 1906 von der "schreckensvollen Erinnerung", welche die "ältere Generation in Preußen" (7) mit den 'Elementa' verbinden würde. Obwohl sie zur Neubelebung der aristotelischen Philosophie manches beitrugen und auch an den Universitäten der romanischen Länder viel Verwendung fanden, wurden sie wegen ihrer schwerfälligen Gründlichkeit und ihres "farblosen, unechten, langweiligen Lateins" (8) zum Teil nur als "philologisches Machwerk" (9) empfunden.

Bei einer 1859 von Trendelenburg angeregten Rundfrage des Ministeriums wurden die 'Elementa' noch als das "gebräuchliche Buch" bezeichnet - soweit die Schulen die philosophische Propädeutik nicht überhaupt ablehnten. Nur das Kösliner Kollegium hatte den Mut, die 'Elementa' als eine "Plage für Lehrer und Schüler" (10) hinzustellen. Trendelenburg mußte auch selbst zugeben, daß der Philosophieunterricht in den letzten zwanzig Jahren "eher zurückgegangen als vorgeschritten" sei. Seine Feststellung, daß dieser Unterricht, "ungern gesehen und karg behandelt", mehr schaden als nützen würde, weil "das Halbe in diesen Dingen ... umso gefährlicher" sei, als "die Philosophie gerade lehren soll, alles aus dem Ganzen zu betrachten", war gewiß richtig; indem er aber fortfuhr, "es wäre besser, diesen Zweig des Unterrichts, wie auf vielen deutschen Gymnasien geschieht, offen aufzugeben, als scheinbar zu treiben und dadurch in der That zu untergraben", (11) ermunterte er kaum jemanden zur Erteilung dieses Unterrichts.

Bethmann-Hollweg, der liberal-protestantische Kultusminister der 'neuen Ära', war von vornherein gegen die philosophische Propädeutik eingenommen, weil er hier immer noch den Einfluß Hegels fürchtete; er wollte nur ganz allgemein "das philosophische Element auf der obersten Stufe des Gymnasialunterrichts gewahrt" wissen. Trendelenburg konnte ihn aber davon überzeugen, daß die humanistische Bildung ohne logische Schulung Stückwerk bleibe, wie auch das ganze wissenschaftliche Studium des inneren Haltes entbehre. Auf die Forderung Trendelenburgs nach besonderen Unterrichtsstunden ging er jedoch nicht ein, sondern begnügte sich damit, "der Philosophie wieder mehr Raum im Lehrplan" (12) zu geben.

b) Die Berücksichtigung der Logik in der Realschulordnung von 1859

Indem Bethmann-Hollweg sich um eine freiere Gestaltung des Bildungswesens bemühte, griff er auf die Vorschläge der Landesschulkonferenz von 1849 zurück und beschnitt die extremen Auswüchse der Christianisierungsversuche seiner Vorgänger. Nun erhielten auch die preußischen Realschulen (die späteren Realgymnasien) ihre erste amtliche Unterrichts- und Prüfungsordnung.

Im Deutschunterricht sollten die Realschüler nach dieser Ordnung "mit der Lehre von Begriff, Urtheil und Schluß, von der Eintheilung, dem Beweis und von den Gegensätzen, in der für die Schule nothwendigen Beschränkung, bekannt" gemacht werden; der "systematische Vortrag der formalen Logik" wurde jedoch ausdrücklich vom Unterricht ausgeschlossen. Außerdem wurde "das Durchsprechen wichtiger Begriffe" empfohlen, "deren deutliche Erkenntnis und scharfe Begrenzung dem jugendlichen Geiste zugleich ein neues Licht über ganze Gebiete verbreiten kann. Von der Art sind Begriffe wie: wissenschaftlich, classisch, Organismus, Kunst". (13) Damit war - trotz aller 'nothwendigen Beschränkung' - wieder ein gewisser philosophischer Geist in den Lehrplan eingezogen, der sich zwar zunächst auf die logischen Grundbegriffe konzentrierte, aber die Möglichkeit bot, einzelne philosophische Begriffe eingehend zu behandeln. Von der Psychologie war dagegen keine Rede.

c) Die philosophische Propädeutik bei der westfälischen Direktorenversammlung von 1860

Das nicht sehr positive Ergebnis der Rundfrage über den Philosophieunterricht veranlaßte das Ministerium, dieses Thema bei den Direktorenkonferenzen zur Sprache zu bringen. Die XIV. westfälische Direktorenversammlung befaßte sich mit der Frage, wie "ein zweckmäßiger Unterricht in der Logik und Psychologie mit der Anleitung zur Anfertigung deutscher Aufsätze in den oberen Klassen" zu verbinden sei. Der Berichterstatter Schultz hielt jedoch die mit der Formulierung des Themas gegebene Verbindung der philosophischen Propädeutik mit der Aufsatzlehre für undurchführbar und betrachtete auch alle Versuche, den Philosophieunterricht mit anderen Fächern zu verbinden, als Verlegenheitslösungen. Was nur nebenbei gelehrt werde, könne auch keinen rechten Nutzen bringen. So forderte er für diesen Unterricht wieder zwei eigene Wochenstunden.

Im Gegensatz zur üblichen Betonung der Logik legte er das Schwergewicht auf die Psychologie, wobei er sich sowohl auf Deinhardt wie auf den österreichischen Organisationsentwurf von 1849 berief, dessen Formulierungen er auch vielfach wörtlich übernahm. Das erste Ziel der philosophischen Propädeutik sei eben die "Ergänzung der Erfahrungskennntnisse von der Außenwelt durch erfahrungsmäßige Auffassung des Seelenlebens". Diese empirische Psychologie sei noch keine Philosophie, aber deren "wesentlicher und notwendiger Vorläufer". Sie sei auch die beste Vorbereitung zur Logik, "die wirklichen Erscheinungen des geistigen Lebens müssen sicher beobachtet und in wohlgeordneter Übersicht dem Blicke vorliegen, wenn an Erforschung der zu Grunde liegenden Gesetze gedacht werden soll". Erst das zweite Ziel des philosophisch-propädeutischen Unterrichts sei die "zusammenhängende Kenntnis der allgemeinen Gedankenformen als Abschluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichts" (14) an der Hochschule.

Die Verfügung von 1862 nahm einige dieser Gedankengänge auf und bemühte sich vor allem um eine neue, eingehende Formulierung der Lehraufgaben des philosophisch-propädeutischen Unterrichts. Dieser blieb jedoch - im Gegensatz zur Forderung der Direktorenversammlung - nach wie vor mit dem Deutschunterricht verbunden.

d) Die Aufgaben des philosophisch-propädeutischen Unterrichts nach der Verfügung von 1862

Die preußische Schulverwaltung stellte in dieser den Deutschunterricht betreffende Verfügung zunächst fest, daß die philosophische Propädeutik zwar "in mehreren Gymnasien mit befriedigendem Erfolg behandelt", vielfach aber "ungebührlich vernachlässigt" werde. Sie sei zwar 1856 als eigenes Unterrichtsfach aufgehoben, doch sei "ausdrücklich eine angemessene Beschäftigung mit ihrem Inhalt vorgeschrieben worden. Ein systematischer Unterricht in der Philosophie" gehe "über die Bestimmung des Gymnasiums hinaus, während eine, soviel wie möglich auf heuristischem Wege vermittelte, psychologische Belehrung über die Vermögen der menschlichen Seele und ihrer auf das Denken und Erkennen gerichteten Thätigkeit, propädeutische Übungen zur Entwicklung des Denkvermögens, Einführung in die Methode des wissenschaftlichen Erkennens, und vornehmlich die Anregung des philosophischen Interesses zu den wichtigsten Aufgaben der obersten Gymnasialklassen gehören".

Damit waren vier wesentliche Aufgaben des philosophischen Unterrichts umrissen; die Verfügung stellte diese Aufgaben aber noch deutlicher heraus. Wenn auch der "gesamnte wissenschaftliche Unterricht. . . , besonders ein rationeller Sprachunterricht und alle mathematischen Wissenschaften" eine philosophische Propädeutik enthalten, sei es "unerläßlich, daß die den Objecten immanenten und alle Wissenschaften verbindenden logischen Gesetze auch für sich selbst den Schülern verständlich und geläufig werden". Dazu bedürfe es neben der "historischen Bekanntschaft mit der auf diesem Gebiet herkömmlichen Terminologie" einer "fortgesetzten Übung in der Anwendung der logischen Sätze. Das akademische Studium setzt voraus, daß eine Fertigkeit darin von der Schule mitgebracht werde, und das Gymnasium hat um so mehr Pflicht, dieser Anforderung zu entsprechen, als die geistige Zucht, welche in der Gewöhnung an strenge begriffliche Auffassung liegt, der dem Jugendalter besonders gefährlichen Unwahrheit der Phrase entgegenwirkt, und zugleich ein Correctiv gewährt gegen die Folgen planloser Lectüre und der zunehmenden Überladung des jugendlichen Geistes mit mannichfaltigem Stoff". Hier war wieder die Logik in den Mittelpunkt des philosophischen Unterrichts gestellt, die als Zuchtmittel die Schüler vor den Gefahren der popularphilosophischen Literatur bewahren sollte. An eine positive Überwindung dieser Gefahren durch Eingehen auf die sittlichen Fragen wurde nicht gedacht. Die für diesen Unterricht "erforderliche Zeit" war von den Direktoren "innerhalb der normalmäßigen Stundenzahl auszumitteln". Als besonders "bewährtes . . . Hilfsmittel . . . zum Gebrauch der Lehrer" empfahl die Verfügung wieder die 'Elementa' Trendelenburgs.

Von nun an war außerdem "in die Abiturientenzeugnisse am Schluß des Urtheils über das im Deutschen Erreichte eine Bemerkung darüber aufzunehmen, ob der Abiturient mit den Elementen der Psychologie und der Logik sicher bekannt ist". (15) Damit war die philosophische Propädeutik wenigstens formell wieder zu einem obligatorischen Unterrichtsgegenstand erhoben worden, was in der Hauptsache auf Trendelenburgs Einfluß zurückzuführen war.

e) Die Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Schulamts von 1866

Nach der Revision der allgemeinen Lehrordnung ging Wiese an die Erneuerung der seit 1831 bestehenden Prüfungsordnung für das höhere Lehramt. Die neue Ordnung erfaßte die Schulamtskandidaten für das Gymnasium, wie für die Realschulen und höheren Bürgerschulen, und war im Gegensatz zu allen bisherigen Prüfungsordnungen auf einzelne Fächer bzw. Fachgruppen ausgerichtet. Bei allen Kandidaten war aber nun durch schriftliche Hausarbeiten wie durch eine

mündliche Prüfung gleicherweise "die allgemeine Vorbildung" zu ermitteln. Diese allgemeine Prüfung bezog sich auf die Religionslehre, auf Philosophie und Pädagogik, Geschichte, Geographie und auf die Sprachkenntnisse. Das Ministerium hoffte auf diese Weise sowohl der einzelwissenschaftlichen Zersplitterung wie dem materialistischen Sog der Naturwissenschaften entgegenwirken zu können. Nur bei einem vorzüglichen Abiturientenzeugnis konnte die Prüfungskommission von dieser "Erforschung der allgemeinen Bildung" absehen.

Die allgemeine Philosophieprüfung bezog sich wie 1831 auf die Logik, Psychologie und Philosophiegeschichte, nur wurden die Forderungen auf die "Kenntniß der wichtigsten logischen Gesetze und der Hauptthatsachen aus der empirischen Psychologie" und "einige Kenntniß der Geschichte der Philosophie" eingeschränkt. Neu war die zusätzliche Forderung, daß jeder Kandidat "eine der wichtigeren philosophischen Schriften . . . mit Aufmerksamkeit und Verständniß gelesen" haben und "bereits zu einiger Selbständigkeit und innerer Ordnung der Gedankenbildung gelangt" sein mußte. Bei den schriftlichen Hausarbeiten war außerdem ein "philosophischer oder pädagogischer" Aufsatz vorgesehen.

Für die spezielle Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik, die eigens aufgeführt war, wurde von den Kandidaten vor allem gefordert, "daß sie durch Bekanntschaft mit den metaphysischen Fundamentalbegriffen Einsicht in das Wesen der Philosophie erlangt haben. Im besonderen ist zu verlangen, daß sie mit der formalen Logik nach Aristoteles und Kant, mit der empirischen Psychologie und den Hauptepochen der Geschichte der Philosophie vertraut sind, und sich die genauere Kenntniß eines der wichtigeren philosophischen Systeme nach eigener Wahl angeeignet" (16) haben.

f) Die Auswirkungen auf den Philosophieunterricht

Wenn die Verfügung von 1862 die Aufgaben des philosophisch-propädeutischen Unterrichts auch eingehend erörterte und sogar eine eigene Zeugnisbemerkung dafür vorsah, war die Wiedererweckung dieses Unterrichts nach jahrzehntelanger Vernachlässigung keine leichte Aufgabe. Die preußische Unterrichtsverwaltung hatte in dieser Verfügung zwar das nahende Ende des unphilosophischen Zeitalters in erstaunlicher Weise wahrgenommen; die philosophischen Impulse der Aristotelesforschung und der Herbart'schen Schule die Rückbesinnung auf Kant und nicht zuletzt die von naturwissenschaftlicher Seite neu aufbrechende metaphysische Fragestellung hatten bereits einen gewissen Einfluß gewonnen. Es dauerte jedoch ein Menschenalter, bis dieser neu erwachende philosophische

Geist das wissenschaftliche Leben zu durchtränken und sich auch im Schulwesen auszuwirken begann.

Das philosophische Interesse, dessen 'Anregung' die Verfügung als eine der 'wichtigsten Aufgaben der obersten Gymnasialklassen' erklärte, konnte vor allem in der Lehrerschaft nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden. Die neue Prüfungsordnung hatte zwar im Hinblick auf die Wichtigkeit der philosophischen Propädeutik eine besondere Prüfung für diesen Gegenstand vorgesehen, aber der Anreiz, dieses Zusatzfach zu wählen, war äußerst gering. Die Wiedereinführung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts durch Bonitz scheiterte auch sechzehn Jahre später in erster Linie an dem Fehlen geeigneter Lehrkräfte.

Auf der anderen Seite bemühte sich die Schulverwaltung mit immer weniger Erfolg, die modernen pantheistischen, materialistischen und sozialistischen Zeitströmungen von der Schule fern zu halten. Durch die Tagesliteratur und durch Schülervereinigungen angeregt, schweiften die Jugend vielfach weit über die Grenzen des Schulunterrichts hinaus und wollten sich "an den philosophischen Fragen der Zeit beteiligen". (17) Wiese zählte es zu den "betäubendsten Erscheinungen" seiner Zeit, daß schon unmündige Schüler "zu der Schopenhauerschen und v. Hartmannschen Lebensauffassung und zu naturwissenschaftlichem Materialismus" hinneigen, "über kirchliche und politische Fragen ... disputieren" und zuweilen sogar dem "socialdemokratischen Wahnsinn" verfallen, weil sie in ihrer Unreife diesen "Gefahren schutzlos preisgegeben" (18) seien. Später befaßte sich auch eine Direktorenversammlung (Pommern 1876) ausdrücklich mit der Frage, "was kann und soll die Schule thun, um der Verbreitung materialistischer und pantheistischer Ansichten unter den Schülern entgegenzuwirken?" Aus Zeitmangel (!) wurde jedoch kein Beschluß gefaßt. Der Vorsitzende stellte nur fest, "daß der Materialismus der Zeit zu allen Schülern ohne Ausnahme dringe und es Pflicht der Schule sei, sich dem entgegenzustellen"; (19) als bestes Hilfsmittel sah er die Verbreitung gut christlicher Schriften an. In diesem Zusammenhang an eine philosophische Unterweisung zu denken, war weder ihm noch Wiese eingefallen. Die zeitgenössische Philosophie bot auch, soweit sie für die philosophische Propädeutik von amtlicher Seite in Betracht gezogen wurde, keine Ansatzpunkte zu einer wirklichen Auseinandersetzung mit diesen Fragen.

Das nach der Verfügung von 1862 entstandene und L. Wiese gewidmete Lehrbuch der philosophischen Propädeutik von Theodor Rumpel, das später vielfach für den philosophischen Gymnasialunterricht verwendet wurde, warf ein

bezeichnendes Licht auf die Substanzlosigkeit der damaligen protestantischen Schulphilosophie. Rumpel bemühte sich hier um die "Belehrung" der Schüler über die "elementaren und fundamentalen Begriffe" der Logik und der Psychologie, da ihm Philosophieren so viel bedeutete wie "die Begriffe der Dinge suchen und mit diesen Begriffen dann operieren". Dies erschien ihm als der beste Weg, den "Sinn für Philosophie" zu wecken und zu bilden. Am Schluß wollte er die Schüler noch "etwas von den höchsten und letzten Zielen alles Denkens sehen" lassen, damit "jeder etwas davon erkennen" möge, "daß alles wirkliche Denken zu Gott führt". (20) So war diese 'Philosophische Propädeutik' grundsätzlich religiös orientiert. Indem sie aber unter Auslassung jeglicher Metaphysik von der Empirie sofort in den Glauben sprang, und bei der abstrakten, unverbindlich-vagen Art der Interpretation der wissenschaftlichen und psychologischen Grundbegriffe konnte sie die philosophische Bildung sowohl der Lehrer wie der Schüler kaum fördern.

Dieses Bestreben, sich bei allen metaphysischen Fragen hinter der orthodoxen Religionslehre zu verschanzen, vertiefte die geistige Kluft zwischen Schule und wissenschaftlichem Leben in erschreckender Weise. Umso bedeutungsvoller waren die Versuche der Herbart-Zillerschen Schule, an den österreichischen Organisationsentwurf von 1849 anknüpfend, den Philosophieunterricht wieder wissenschaftlich zu fundieren und die dürftige philosophische Propädeutik durch eine eigentliche Einführung in die Philosophie zu ergänzen.

g) Das Eintreten der Herbartianer für eine wissenschaftliche Einführung in die Philosophie

Der österreichische Lehrplan hatte für den obligatorischen philosophisch-propädeutischen Gymnasialunterricht zunächst nur Logik und empirische Psychologie vorgesehen, daneben aber schon eine "Einführung in die Philosophie . . . , welche Aufgabe und Notwendigkeit der Philosophie als der alle anderen Wissenschaften ergänzenden und abschließenden Wissenschaft entwickelt", (21) für "wünschenswerth" erklärt. Das im ministeriellen Auftrag von Robert Zimmermann im Herbartschen Sinne ausgearbeitete Lehrbuch widmete dieser 'Einführung' in der zweiten Auflage von 1860 eine eingehende Darstellung und brachte damit die Diskussion über diesen dritten Lehrgegenstand der philosophischen Propädeutik auch in Deutschland in Gang.

Unter Bezugnahme auf Deinhardt trat hier zuerst Hermann Kern wieder für den philosophischen Unterricht ein, den er wie Drobisch vor allem mit dem mathe-

matischen und physikalischen Unterricht verbunden wissen wollte. Doch könne natürlich "in jeder Wissenschaft philosophiert werden". (22) Darüberhinaus sah er die Notwendigkeit einer besonderen Einführung in die Philosophie gegeben. Logik und Psychologie böten wohl die wissenschaftliche Vorbereitung für das philosophische Studium; die eigentliche Aufgabe der philosophischen Propädeutik, "das Bedürfnis nach Philosophie ... zu erwecken, den Sinn für philosophisches Denken zu erregen und die klare Einsicht von der Notwendigkeit einer Wissenschaft hervorzurufen, welche den übrigen Halt und sicheren Bestand giebt", könne jedoch nur durch eine direkte Einführung in die philosophische Problematik erfüllt werden. Der "oft beklagte Mangel an philosophischem Interesse bei der studierenden Jugend" erkläre sich daraus, daß der übliche Logikunterricht "kein Verlangen" nach Philosophie einflöße. Auch die empirische Psychologie könne wegen ihrer notwendigen Beschränkung auf das "gemeine Bewußtsein" der Schüler die Aufgabe so einer Einführung nicht übernehmen. Diese brauche auch keinerlei "Wissensstoff" zu vermitteln, sondern müsse "in dialogischer Unterrichtsform" das "selbstthätige philosophische Denken" anregen. Die Befriedigung des philosophischen Bedürfnisses wies Kern aber vollständig der Universität zu, da die Schule jedem "Streite der Systeme mit Gewissenhaftigkeit fern zu bleiben" (23) hätte.

Im Gegensatz zu Kern sah H. Brock im deutschen Unterricht "die angemessenste Stelle ... für die Einfügung der philosophischen Propädeutik", für die man in Sekunda und Prima gut ein Viertel der Unterrichtszeit verwenden könnte. Das Lehrbuch von Zimmermann biete den geeigneten Unterrichtsstoff dar. Die entscheidende Aufgabe schien Brock aber darin zu liegen, die "öffentliche Meinung für die Nothwendigkeit der Philosophie überhaupt und folgeweise der philosophischen Propädeutik" (24) auf den Schulen zu gewinnen. Dann würden die Schulverwaltungen diesen Unterricht wieder fordern und die nötigen Lehrer finden, die ihn erteilen.

Die von Allihn und Ziller herausgegebene "Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neuern philosophischen Realismus" (25) nahm sich dieser Bestrebungen in besonderer Weise an, wobei sie enge Fühlung mit der österreichischen Propädeutikliteratur hielt. Um die philosophische Auseinandersetzung mit den materialistischen und atheistischen Zeitströmungen auf ein breiteres Fundament zu stellen und die "idealistisch-pantheistischen Theorien" zu widerlegen, die in Verbindung mit dem "Materialismus als sogenannte Errungenschaften der Aufklärung und des wissenschaftlichen Fortschrittes" die "Grundbegriffe des religiösen Glaubens" weithin erschüttert haben, schrieb diese Zeitschrift 1863 für eine populäre, aber wissenschaftlich exakte Begründung der na-

türlichen Theologie und der Unsterblichkeit der Seele einen Preis aus. Die Arbeit sollte sich "ebensowohl für Protestanten als für Katholiken" (26) eignen. Die Aufgabenstellung, welche die Bemühungen I. H. Fichtes und der katholischen Zeitschrift "Natur und Offenbarung" aufgriff, war aber der Zeit weit vorausgeeilt. Doch hatte sich die Philosophie hier wieder an eine ihrer höchsten Aufgaben erinnert, die natürlichen Grundlagen des religiösen Glaubens vor der menschlichen Vernunft zu rechtfertigen.

In den Sechziger- und Siebzigerjahren begannen sich in ganz Deutschland verschiedene Kräfte zu regen, die sich um die Vertiefung und wissenschaftliche Unterbauung des philosophischen Gymnasialunterrichts bemühten. Der Erfolg dieser Bemühungen war bei der allgemeinen Metaphysikfeindlichkeit selbst in philosophischen Kreisen jedoch sehr gering. Während der philosophisch-pro-pädeutische Unterricht in Preußen im ganzen also nur so dahindämmerte, wurde er überraschenderweise durch Lutz auch nach Bayern verpflanzt.

9. Die Einführung der philosophischen Propädeutik in Bayern durch Lutz

a) Zum Entwurf der bayerischen Mittelschulordnung von 1869

Nach dem unglücklichen Ausgang des Deutschen Krieges hatte Ludwig II. 1867 den 'großpreußisch' gesinnten Johann Lutz zum Justiz- und Kultusminister berufen, der trotz des Widerstandes der bayerischen Patriotenpartei nach 1870 einen wachsenden Einfluß gewann.

Die Ordnung von 1854 hatte inzwischen mannigfache Änderungen erfahren, wodurch zwar im einzelnen manches verbessert worden, die einheitliche Grundlinie aber immer mehr verloren gegangen war. Deshalb befaßte sich das Kultusministerium in den Sechzigerjahren wieder mit einer durchgreifenden Revision der Lehrordnung für die höheren Studienanstalten. Diese sollten vor allem nach preußischem Muster auf neun Jahre verlängert werden. Die hierbei gewonnene Zeit sollte ursprünglich für einen erweiterten naturwissenschaftlichen Unterricht und für einen "propädeutischen Unterricht in der Philosophie" verwendet werden. Dieser in Bayern ganz neuartige Vorschlag wurde durch den Hinweis auf die ständigen Klagen begründet, "daß die Studierenden an den Universitäten die philosophischen Studien gänzlich vernachlässigen und sich bei den Abgangsprüfungen in den allgemeinen Wissenschaften sehr wenig unterrichtete zeigen". (1) Nach einem Vorschlag von W. Bauer sollte die neunte Klasse direkt eine philosophische Klasse sein, "wie sie anderwärts heißt, oder eine Lycealklasse, wie wir sie selber schon gehabt haben, bestimmt, die philosophisch-propädeutische und naturwissenschaftliche Bildung zu vermitteln oder zu ergänzen". (2) Die beratende Kommission bekundete jedoch für den philosophischen Unterricht sehr wenig Interesse und der fertige "Entwurf einer Ordnung der gelehrten Mittelschulen" von 1869 enthielt keinerlei Hinweise auf die Philosophie. Lediglich bei der lateinischen Lektüre sollte durch den "Geist der alten Autoren . . . der Sinn für das Gute, Wahre und Schöne gebildet und gestärkt werden". (3) Mit dieser unverbindlichen Floskel war aber kaum eine philosophische Vertiefung gemeint.

Diese Vernachlässigung der Philosophie wurde vom Schulrat Elsperger scharf kritisiert. Man könne die philosophische Bildung der Gymnasialschüler doch nicht dem Zufall oder irgend einer Unterhaltungslektüre überlassen. Dem Religionsunterricht würden sie "häufig mit einem gewissen Mißtrauen" begegnen und dann die Schule "mit jener traurigen Sceptis des Ungebildeten" ver-

lassen, "die jeder edlern Ansicht mit Argwohn entgegenkommt". Diese "im Grunde denkscheue Zweifelsucht" könne man nur durch einen philosophischen Unterricht überwinden, der "die Schüler zu einer tiefen Auffassung der Dinge nöthigt", indem er sie vor allem "mit Ideen bereichert", ihren geistigen Horizont erweitert und sie zum wirklichen Nachdenken anregt. "Jene Ideenarmut, die am Ende in wirkliche Gemeinheit der Denkart" ausarte, werde durch das Universitätsstudium kaum vermindert, da auch hier die "sogenannten exacten Wissenschaften" die Philosophie weitgehend "in den Hintergrund gedrängt" haben. Elspeger forderte dann für die beiden letzten Gymnasialklassen einen philosophischen Vorbereitungsunterricht und schloß den Wunsch an, die nötigen "Lehrstellen erst dann zu besetzen, wenn sich für sie die rechten Männer gebildet haben, selbst wenn darüber Jahre verstreichen müßten", damit dieser Unterricht nicht wie unter Niethammer mangels geeigneter Lehrer, die vielfach "nichts besseres zu thun wußten, als Paragraphen zu dictiren und sie auswendig lernen zu lassen", (4) gleich wieder der allgemeinen Mißachtung anheimfalle. Seine Vorschläge fanden aber keine Beachtung, erst Paulsen und Falch griffen nach Jahrzehnten auf sie zurück.

b) Das Ministerium Lutz im Kulturkampf

Der Kampf des Münchner Theologen und Kirchenhistorikers Ignaz Döllinger gegen das 1870 verkündete Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes in Fragen des Glaubens und der Sitten wurde der Ausgangspunkt der altkatholischen Bewegung, die infolge der Unterstützung der bayerischen Regierung anfangs stark um sich griff. Als "Vertreter des bayerischen Staatskirchentums" (5) stimmte Lutz mit Freuden in diesen Kampf ein gegen das "staatsgefährliche" (6) Unfehlbarkeitsdogma ein, umso mehr als er in der Reichspolitik Bismarcks einen starken Rückhalt fand. Er verbot die Verkündung des Dogmas ohne landesherrliche Genehmigung, die dann von Ludwig II., der mit seinen schwärmerischen Plänen von Rom unabhängig sein wollte, versagt wurde.

Der von Lutz im deutschen Reichstag durchgebrachte "Kanzelparagraph", der eine strafrechtliche Handhabe gegen den Mißbrauch der Kanzel zu politischer Beeinflussung bot und damit die Verkündung des Unfehlbarkeitsdogmas verhindern sollte, gab den Auftakt zum Kulturkampf in ganz Deutschland. Lutzens Schulsprengelverordnung von 1873 setzte sich dann die allgemeine Simultanschule zum Ziel. Die Schulordnung von 1874 beseitigte die bisher üblichen täglichen Schulandachten und hob die Religionsprüfung beim Abitur wie den von Abel eingeführten konfessionellen Geschichtsunterricht auf.

Während der Kulturkampf in Preußen immer schärfere Formen annahm und bis zur Enteignung und Einkerkierung zahlreicher Bischöfe führte, spielte er sich in Bayern mehr im Stillen ab. Von diesen Auseinandersetzungen wurde das Erziehungswesen in besonderem Maße betroffen, weil hier staatliche und kirchliche Interessen am Unmittelbarsten aufeinanderprallten. Der akatholischen Philosophie wurde dabei vielfach als Kampfmittel gegen die Vormachtstellung der Religion eine besondere Rolle zugewiesen. Wie der preußische Zentrumsabgeordnete Mallinckrodt im Reichstag betonte, handle es sich beim Kulturkampf um den Kampf zweier geistigen Prinzipien, nämlich um den "Kampf des christlichen Glaubens gegen die Philosophie, die sich losgelöst hat und so weit sie sich losgelöst hat von dem Boden christlichen Glaubens". (7) Damit war aber gerade die Philosophie des preußischen Staatsliberalismus gemeint, die Lutz nun in den bayerischen höheren Schulen zur Geltung bringen wollte.

c) Die philosophische Propädeutik in der Schulordnung von 1874

Die neue Schulordnung des Ministeriums Lutz entsprach einem allgemeinen Bedürfnis und versuchte das bayerische Unterrichtswesen den veränderten Zeitumständen anzupassen. So brachte sie vor allem - nach einer Unterbrechung von 58 Jahren - wieder die offizielle Anerkennung (wenn auch keine Gleichberechtigung) der realistischen höheren Lehranstalten. Die vielfach bemerkbare Angleichung an das preußische Schulsystem, die durch das Abkommen über die gegenseitige Anerkennung der Reifeprüfung nötig geworden war, wie auch die unkirchlich-liberale Haltung des Ministeriums weckte von vornherein die kirchlich-klerikale und bayerisch-patriotische Opposition gegen diese Lutzsche Schulordnung.

Obwohl sich nun in den vergangenen Jahren einzelne Stimmen für einen philosophischen Vorbereitungsunterricht eingesetzt hatten, bedeutete es doch eine allgemeine Überraschung, daß die neue Schulordnung die philosophische Propädeutik gleich für alle Arten von höheren Lehranstalten als obligatorischen Unterrichtsgegenstand vorschrieb. Die Formulierung des Lehrziels entsprach wörtlich der preußischen Ordnung von 1856, bei der Wiese "die Hauptthat-sachen der empirischen Psychologie und die wichtigsten Lehren der formalen Logik" gefordert hatte. Dem preußischen Brauch gemäß sollte dieser "propädeutische Vortrag" (8) an den Deutschunterricht der obersten Klasse angeschlossen werden, nähere Erläuterungen waren jedoch vermieden. In der Reifeprüfungsordnung war - entgegen der preußischen Bestimmung von 1862 - von der philosophischen Propädeutik nicht mehr die Rede.

Über die praktische Durchführbarkeit dieses Logik- und Psychologieunterrichts hatte sich das Ministerium keine Gedanken gemacht. Während die Lehramtsprüfung von 1854 noch von allen Kandidaten eine logische und philosophiegeschichtliche Vorbildung verlangt hatte, erwähnte die neue Prüfungsordnung weder die Logik noch die Psychologie. Von den Altphilologen wurde lediglich ein "deutscher Aufsatz über ein philosophisches, literargeschichtliches oder pädagogisches Thema" gefordert und in der mündlichen Prüfung hatte der Kandidat "Beweise seiner Studien in der Archäologie und Philosophie (besonders der alten) zu geben". Nur die Deutschlehrer der technischen Unterrichtsanstalten mußten beim Aufsatz "ein philosophisches Thema" (9) behandeln.

Wegen dieses Mangels in der Vorbildung der bayerischen Gymnasiallehrer wurde - trotz gegenseitiger Anerkennung der Lehramtsprüfung - ihre völlige Gleichstellung von preußischer Seite von einer Nachprüfung in Philosophie und Pädagogik abhängig gemacht. Eine anonyme Schrift stellte ironisch fest, daß es ohne "ein gewisses Maß philosophischer Bildung" wohl überhaupt "keine Pädagogik ... und ... keine Befähigung zum Lehramt an höheren Schulen" (10) gäbe. Doch verzichtete man in Bayern trotz des obligatorischen Philosophieunterrichts weiterhin auf jede eingehendere philosophische Vorbildung der Lehrer.

d) Neudeckers Philosophieunterricht in Würzburg

Obwohl in Bayern für diese vom preußischen Himmel heruntergefallene philosophische Propädeutik kaum Lehrer zur Verfügung standen (selbst in Preußen wurde dieser Lehrermangel immer wieder beklagt), noch entsprechende Anweisungen von Seiten der Schulbehörde vorlagen, gelang es einzelnen Lehrern, in diesem Unterricht wirklich das philosophische Interesse der Schüler anzuregen und ihnen eine gewisse philosophische Bildung zu übermitteln.

In besonderem Maße bemühte sich der als Deutschlehrer und zugleich als Dozent für Philosophie an der Universität Würzburg tätige G. Neudecker um den philosophischen Charakter dieses Unterrichts. In Anlehnung an Harms (vgl. Abschnitt 10 g) billigte er der Logik nur dann einen philosophischen Bildungswert zu, wenn sie nicht leere Denkformen vermittele, sondern den Sinn der Denkhandlungen erfasse und auf den letzten Erkenntnisgrund, auf Gewißheit zurückführe. Ebenso liege der Bildungswert der empirischen Psychologie nur in der philosophischen Gewißheit, welche die Erklärung der Erfahrungsstatsachen

des Seelenlebens gewinnen müsse. Bei diesem philosophisch verstandenen Logik- und Psychologieunterricht könne man auch nicht von jeglicher philosophischen Systematik absehen; das Verlangen der Schulbehörde, Logik und Psychologie als philosophische Disziplinen zu lehren, ohne Philosophie zu treiben, gleiche der Aufforderung, einen Pelz zu waschen, ohne ihn naß zu machen. Die Furcht vor dem Streite der Systeme in der Schule sei unbegründet, wenn man sich in kritischer Selbstbesinnung an das von Kant geübte philosophierende Vorwärtsschreiten hielte.

Entgegen der Lutzschen Schulordnung war Neudecker davon überzeugt, der Philosophieunterricht könne seine philosophisch-bildende Aufgabe nur dann erfüllen, wenn man ihm eigene Stunden widme. Er begnügte sich aber mit einer Wochenstunde, in der er den Schülern die "Gesetze und Formen des Denkens nach ihrem Sinn und ihrer Gültigkeit" und "die Grundfunktionen des menschlichen Seelenlebens nach ihrer wesentlichen Beschaffenheit" (11) erläuterte.

e) Der Mißerfolg der Lutzschen philosophischen Propädeutik

Hatte die philosophische Propädeutik schon in Preußen in den vergangenen 50 Jahren trotz eingehender Anweisungen und wiederholter Ermahnungen durch die Unterrichtsbehörde keinen rechten Anklang finden können, so konnte sie sich, gewaltsam nach Bayern verpflanzt, hier erst recht keiner großen Beliebtheit erfreuen. Die unzulängliche Fachkenntnis der Lehrer und die ohnedies starke Belastung der letzten Klasse durch die bevorstehende Abgangsprüfung bewirkten, daß dieser Unterricht, sofern er überhaupt erteilt wurde, im allgemeinen wenig Freude machte; so konnte auch der Erfolg nicht groß sein. "Statt des wirklichen Denkens lehrte man bloß erstarrte Formen des Denkens", (12) oder paukte den Schülern "eine Anzahl Definitionen und aristotelisch-scholastische Selbstverständlichkeiten" (13) ein. Unter diesen Umständen hatte dieser Unterricht "oft etwas Pedantisches an sich", oder wirkte, wo er die eingefahrenen Bahnen zu verlassen suchte, "unbeholfen-abenteuerlich", ohne sich wirklich philosophischen Gedankengängen zu nähern. Der Erfolg war "in hellen Köpfen ein ungünstiges Vorurteil, daß die sogenannte Philosophie leeres Stroh dresche, in schwachen Köpfen den .. lächerlichen Wahn einer besonderen Erleuchtung, in philosophisch veranlagten Köpfen der Impuls zu einer verfrühten ... Skepsis". (14)

Die philosophische Propädeutik war auch auf dem bayerischen Gymnasium ein völliger Fremdkörper. Ursprünglich dem Lyzeum vorbehalten, waren die letzten

Reste des Niethammerschen Philosophieunterrichts 1816 vom Gymnasiallehrplan verschwunden. Die damals gegen die ungläubige Philosophie geltend gemachten Bedenken hatten auch Thierschs Bemühungen um einen philosophischen Vorbereitungsunterricht vereitelt - und waren gegen den Lutzschen Philosophieunterricht erst recht angebracht. Bei dem vielfachen Ungenügen des Religionsunterrichts sah es z. B. Ch. Wirt sogar als die entscheidende Aufgabe dieses Unterrichts an, dem Schüler "eine möglichst klare Weltanschauung" zu vermitteln, die ihm anstelle der Religion "sittlichen Halt verleihen" (15) könnte.

Wenn die Forderung nach einer metaphysischen und ethischen Vertiefung der philosophischen Propädeutik auch ihre Berechtigung hatte, so war damit die Gefahr einer irreligiösen und antichristlichen Beeinflussung kaum zu umgehen. Aus diesem Grunde haben sich die kirchlichen Kreise in Bayern nie mit dem Philosophieunterricht befreunden können. Bei den vielen Schwierigkeiten, die dieser Unterricht mit sich brachte, wurde es allgemein "als Erlösung von einem drückenden Alp empfunden", (16) als die philosophische Propädeutik nach dem Abgang des Ministers Lutz wieder stillschweigend vom bayerischen Lehrplan verschwand.

10. Die preußische Schulreform von Bonitz

a) Reichsgründung und Kulturkampf

Durch die Errichtung des Norddeutschen Bundes und erst recht durch die Reichsgründung waren die organisatorischen Aufgaben der preußischen Unterrichtsverwaltung so stark gewachsen, daß der innere Ausbau des Schulwesens zunächst in den Hintergrund trat. Bei den Verhandlungen über die Angleichung der neuen Gebiete und die gegenseitige Anerkennung der Prüfungen bildeten die preußischen Bestimmungen "zwar nicht die Norm, aber die Grundlage und den Ausgangspunkt". (1) Der Aufschwung des nationalen Lebens stellte die Schulverwaltung vor die Aufgabe, die Schule den modernen Lebensumständen anzupassen, vor allem die deutsche Art mehr zu pflegen, aber auch die lebenden Fremdsprachen der Nachbarvölker und die den technischen Fortschritt tragenden Naturwissenschaften stärker zu berücksichtigen. Die philosophische Propädeutik wurde durch die Vereinbarungen der Reichsschulkommission nicht getroffen; es blieb den Direktoren weiterhin freigestellt, sie gegebenenfalls in den Unterrichtsplan einzubauen.

Da Bismarck durch das Unfehlbarkeitsdogma die eben geschaffene Reichshoheit bedroht sah, übertrug er den schon in Bayern ausgebrochenen Kampf gegen die römische Kirche auch nach Preußen. Die deutschen Siege in Frankreich waren von den Altkatholiken schon vorher "als Siege des Protestantismus über den 'Romanismus' gefeiert" worden, nun wurde der Protestantismus allgemein "als die Ursache der politischen Größe Deutschlands gepriesen". (2) Infolge der Hartnäckigkeit der deutschen Bischöfe und durch die Verquickung der religiösen mit der nationalen Frage im polnischen Gebiet nahm der Kulturkampf in Preußen einen äußerst heftigen Verlauf. Innerhalb des Erziehungswesens betraf er besonders den Religionsunterricht. Die erbitterten Auseinandersetzungen führten zum Ministerwechsel. Falk gestattete dann die Dispensation vom obligatorischen Religionsunterricht, verbot aber jegliche Teilnahme von Schülern an religiösen Vereinen, schloß die Mitglieder von Kongregationen und geistlichen Orden vom Lehramt aus und verwies die Jesuiten, die man für das Unfehlbarkeitsdogma verantwortlich machte, überhaupt des Landes. Die "Maigesetze" stellten Ausbildung und Anstellung der katholischen Priester unter staatliche Aufsicht. Noch 1875 wurde die Unterscheidung von Alt- und römischen Katholiken amtlich verboten. Erst nach 1879 mußte sich Bismarck aus politischen Gründen dem Zentrum nähern und deshalb den Kulturkampf abbrechen.

Bei diesem Kampf zwischen souveränem Staat und unfehlbarer Kirche blieb die deutsche Philosophie nicht unbeteiligt. Die extremste Haltung nahm Eduard v. Hartmann ein, der in der katholischen Kirche den "Erbfeind" (3) des deutschen Geistes sah. Der "Militarismus der Hohenzollern" bedeutete ihm die entscheidende Organisation des Protestantismus, an der die jahrtausendalte "Weltmacht des Katholicismus" endlich "zerschellen" (4) würde. Selbst der durchaus gemäßigte und friedfertige Paulsen konnte in dem Anspruch der katholischen Kirche auf die absolute Lehrautorität in Fragen des Glaubens und der Sitten nur eine "mittelalterliche Auffassung" (5) erblicken, die prinzipiell Wissenschaft und freie Forschung unterbinde. Diese Unfehlbarkeitslehre sei sogar "in ihrem Wesen widersittlich", da sie "grundsätzlich die Auslieferung des Gewissens und der Vernunft an eine äußere Instanz" (6) bedeute. Die katholische Lehre, daß "der geschaffene Verstand der unerschaffenen Wahrheit", d. h. Gott "völlig unterworfen ist" und der Mensch daher "verpflichtet" ist, "dem offenbarenden Gott ... vollen Gehorsamsdienst des Verstandes und Willens zu leisten", (7) war für Paulsens pantheistischen Protestantismus nicht annehmbar.

Der im Namen der freien Wissenschaft von der deutschen Philosophie gegen die katholische Kirche vorgetragene Kampf artete aber bald zu einem Kampf des aufgeklärten Staatsliberalismus gegen die christliche Religion aus, wodurch der Philosophieunterricht an der Schule vielfach zwischen politischem Liberalismus und religiöser Orthodoxie zerrieben wurde.

b) Hermann Bonitz bei der Oktoberkonferenz von 1873

Im Kulturkampf gewann das nach der Niederwerfung der Märzrevolution wieder bald ad acta gelegte allgemeine Schulgesetz eine besondere Dringlichkeit. Falk berief daher 1873 eine Konferenz nach Berlin, um die aktuellen Fragen des höheren Schulwesens zu besprechen. Die wichtigsten Punkte waren: die realistische Bildung, der Religionsunterricht und "die Pflege des Bewußtseins deutscher Nationalität". Bei der Behandlung des Gymnasiallehrplans erwähnte der Referent Hermann Bonitz auch die philosophische Propädeutik.

Bonitz hatte 1849 zusammen mit Exner den österreichischen Organisationsentwurf fürs höhere Schulwesen ausgearbeitet und dabei der philosophischen Propädeutik einen angemessenen Raum im Lehrplan sichern können. 1867 war er wieder nach Berlin zurückgekehrt, wo er sich mit seinen Vorlesungen über das klassische Altertum und die griechische Philosophie in der gelehrten Welt einen Namen machte. Als Wiese 1875 aus dem Unterrichtsministerium ausschied,

weil seine religiöse Einstellung zu stark von der liberalen Haltung Falks abwich, trat Bonitz an seine Stelle.

Bei der Oktoberkonferenz hielt es Bonitz für bedauerlich, daß der philosophisch-propädeutische Unterricht in Preußen durch den Anschluß an den Deutschunterricht "seine Selbständigkeit und damit einen Teil seiner Bedeutung verloren habe", doch würde diese Regelung "den tatsächlichen Verhältnissen" am besten gerecht werden. "In einer Zeit, in welcher das Interesse an Philosophie so gesunken" sei, daß man kaum die philosophischen Lehrstühle der Universitäten besetzen könne, "lasse es sich noch weniger erwarten, geeignete Köpfe in ausreichender Anzahl" an den Gymnasien zu finden. Wiese gab auch zu bedenken, daß die philosophische Propädeutik als selbständiger Unterrichtsgegenstand "leicht die Grenzen der Schule überschreite". (8) Er stand dabei selbst dem Logikunterricht skeptisch gegenüber, da er in den langen Jahren seiner Amtszeit hatte erkennen müssen, daß dieser Unterricht seine eigentliche Aufgabe, das philosophische Interesse zu wecken und für das Studium der Philosophie vorzubereiten, tatsächlich nur "selten" (9) erreicht hatte.

Damit hatte die Schulbehörde den Stab über die philosophische Propädeutik gebrochen, wenn sich auch später noch einzelne Stimmen für diesen Unterricht einsetzten, z. B. C. Alexi, der zur Psychologie und Logik noch die Geschichte der Philosophie hinzunahm und zwei Wochenstunden in beiden Primen dafür forderte. Die allgemeine Stimmung spiegelte sich dagegen in der "Erziehungs- und Unterrichtslehre" (10) Wilhelm Schraders, welche die philosophische Propädeutik im Rahmen des Deutschunterrichts auf die "formale Logik" einschränkte, weil diese "festen und verhältnismäßig leicht erkennbaren Gesetzen" folge, "dem Streite der Systeme enthoben" sei und sich "am bequemsten" in den übrigen Schulunterricht einfüge. Außerdem sah er das Vorhandensein eines "völlig geeigneten", "philosophisch durchgebildeten" Lehrers als "unerlässliche Voraussetzung" (11) für diesen Unterricht an - und diese Voraussetzung war eben nur sehr selten erfüllt, so daß selbst der Logikunterricht in den meisten Fällen ausfiel.

c) Die philosophische Propädeutik auf den Direktorenversammlungen
von 1871 bis 1886

Auf der VI. Direktorenversammlung Ost- und Westpreußens (1871) referierten Uppenkamp und Trosien "über die Einrichtung des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik an den Gymnasien", wobei sie an die Gedankengänge

Trendelenburgs anknüpfen. Die angenommenen Leitsätze stellten fest, daß die Propädeutik "ein notwendiges Glied in dem Organismus des Gymnasial-Unterrichts" bilde, "indem sie teils in das Studium der Philosophie einführt, teils in die übrigen Lehrgegenstände Einheit und Abschluß bringt und zugleich eine Führerin für das wissenschaftliche Studium überhaupt ist". Gemäß dieser rein wissenschaftlichen Zielsetzung wurde der philosophische Unterricht auf Logik und Psychologie eingeschränkt, aber die letztere war ausdrücklich "nicht als besonderer Unterrichtsgegenstand zusammenhängend vorzutragen". "Die Ethik, die Einleitung in die Philosophie und die Geschichte derselben" wurden "ausgeschlossen". Die Logik sollte "nicht durch Vortrag, sondern im Gespräch mit möglichster Benutzung des von den übrigen Fächern gebotenen Lehrstoff" behandelt werden und wurde mit einer Wochenstunde "in erster Reihe" dem Deutschlehrer zugewiesen. "Eine Beurteilung der philosophischen Kenntnisse der Abiturienten in den Abgangszeugnissen" wurde - entgegen der Verfügung von 1862 - als "nicht erforderlich" erachtet. In der folgenden Versammlung (1874) konnte Trosien dann berichten, daß mit einer Ausnahme an allen Anstalten der gewünschte philosophisch-propädeutische Unterricht eingerichtet sei. Von einem Fehlen geeigneter Lehrkräfte wußte er nichts zu berichten, er gab jedoch zu, daß allgemein über Zeitmangel geklagt wurde.

In der nächsten Direktorenversammlung (1877) wurde beim Geschichtsunterricht - wohl im Zusammenhang mit dem Kulturkampf - jede "philosophische Behandlung und kritische Begründung des geschichtlichen Stoffes" abgelehnt. Im Gegensatz dazu stimmte die Versammlung bei der Frage der sittlichen Erziehung in der Schule den Ausführungen des Berichterstatters zu, daß der Unterricht "für kurze Augenblicke ... den Blick der Befähigten über die Schule hinaus" und "besonders auch auf religiöse und philosophische Dinge richten" (12) sollte. An die philosophische Propädeutik dachte in diesem Zusammenhang niemand - da sie ja mit diesen Dingen nichts zu tun haben durfte.

Neun Jahre später kam dieselbe Versammlung zu der Auffassung, daß "für einen besonderen Unterricht in der philosophischen Propädeutik ... innerhalb des deutschen Unterrichts keine Zeit" sei und schlug vor, "die hauptsächlichsten logischen Begriffe bei Gelegenheit der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre" (13) zu behandeln, alles Übrige aber wegzulassen. Nur der Einspruch Trosiens gegen die Abstimmung über diesen Punkt konnte die prinzipielle Abschaffung der philosophischen Propädeutik noch verhindern.

Die VI. Direktorenversammlung Pommerns (1876) warf im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht die Frage auf: "Welche Erfahrungen sind in betreff des Unterrichts in der Logik, Psychologie und etwa auch in der Geschichte der Philosophie in neuerer Zeit gemacht, welche Hilfsmittel dabei brauchbar gefunden?" Die Frage konnte jedoch "wegen vorgerückter Zeit" (14) nicht behandelt werden.

Die erste Direktorenversammlung in der Rheinprovinz (1881) beschäftigte sich eingehend mit der Frage; "Ist der systematische Unterricht in der philosophischen Propädeutik in Prima ein Bedürfnis und im Bejahungsfall, wie wird derselbe mit Rücksicht auf die mannigfaltigen und umfassenden Lehraufgaben dieser Klasse am zweckmäßigsten zu behandeln sein?" (15) Der Referent Hollenberg, der sich schon seit Jahrzehnten für die philosophische Propädeutik eingesetzt und für diese auch ein ausgezeichnetes, an Lotze orientiertes Lehrbuch der "Logik, Psychologie und Ethik" (16) verfaßt hatte, untersuchte zuerst die grundsätzlichen Möglichkeiten eines philosophischen Gymnasialunterrichts. Die Geschichte der Philosophie käme auf keinen Fall in Betracht, weil die philosophische Propädeutik "nicht auf Erwerbung neuer Kenntnisse ausgehen" dürfe, "sondern nur auf Durchdringung der alten". Eine "Naturphilosophie ... fände... viele Anknüpfungspunkte... aber die objektive Beschaffenheit dessen, was jetzt als Naturphilosophie gilt", verbiete "vorläufig die Benutzung derselben" - womit Hollenberg eine Richtung des philosophischen Unterrichts andeutete, die später vor allem von Schulte-Tigges ausgebaut wurde. Hollenberg widersprach hierbei auch dem weitverbreiteten 'Dogma', daß man dem Schulunterricht "nur allgemein Anerkanntes zu Grunde legen" dürfe. Eine "Einleitung" in die Philosophie könnte sehr fruchtbar sein, würde jedoch "sehr tüchtige Lehrer und mehr Zeit" erfordern, "als wir in Norddeutschland (im Gegensatz zu Österreich) zur Verfügung haben". (17) Die Ethik, die für ihn früher ein wesentlicher Gegenstand der philosophischen Propädeutik gewesen war, wies er nun ganz dem konfessionellen Religionsunterricht zu; auf die ebenfalls früher geplanten "religions-philosophischen Erwägungen" (18) kam er gar nicht mehr zu sprechen.

In Bezug auf die Unterrichtsform konnte Hollenberg keinen inneren Grund dafür finden, die Philosophie "gelegentlich" zu behandeln; dies bedeute keine "Zeitersparnis... eher das Gegenteil... Wenn jeder Unterrichtsgegenstand nach seiner Natur behandelt werden soll, so kann die philosophische Propädeutik nur zusammenhängend behandelt werden." Ihre Hauptaufgabe sei ja, "unter den an die Schüler gebrachten Vorstellungen... vom philosophischen Standpunkt aus eine Verbindung zu stiften" (17) - was nur in einem eigenen Unterricht gelingen könne. Trotz des negativen Korreferates Schweickerts kam die Ver-

sammlung schließlich zu der Überzeugung, daß "der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ein unabweisliches Bedürfnis der zu akademischen Studien vorbereitenden höheren Lehranstalten" sei. Er habe "die Aufgabe, längst geübte geistige Thätigkeiten zum Bewußtsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen". Dazu müßte er, unter möglicher Beschränkung des "neu vorzulegenden Wissensstoffes ... die Elemente der Logik und die wichtigsten Vorkenntnisse aus dem Gebiet der Psychologie" behandeln und "in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie" einführen, wofür "die anderweitigen Kenntnisse der Schüler ... zur Anbahnung eines zusammenhängenden Denkens ... möglichst vielseitig zu benutzen" seien. Dann wurde vorgeschlagen, für diesen Unterricht in Unter- und Oberprima "zusammenhängende Gruppen" von je 24 Stunden zu verwenden, die der Deutschunterricht abgeben müßte. Außerdem wünschte die Direktorenversammlung, daß für die "volle Lehrbefähigung im Deutschen" (19) auch die für die philosophische Propädeutik gefordert werde.

Die Beschlüsse der rheinischen Direktorenkonferenz konnten auf die Gestaltung des neuen Lehrplans aber keinen Einfluß mehr gewinnen, weil dieser von Bonitz schon 1877 ausgearbeitet worden und nur infolge der vielen Ministerwechsel bis 1882 liegen geblieben war.

d) Die Ablehnung der philosophischen Propädeutik im Lehrplan von 1882

Bonitz versuchte in diesem Lehrplan das 1849 in Österreich verwirklichte Ideal der Einheitsschule auf die preußischen Verhältnisse zu übertragen, indem er am Gymnasium die realistischen Fächer und am Realgymnasium den altsprachlichen Unterricht stärker betonte. Diese Lösung befriedigte aber weder die Humanisten, die eine Vertiefung der klassischen Bildung anstrebten, noch die Realisten, die eine noch viel stärkere Berücksichtigung verlangten. Die immer noch beklagte Überbürdung konnte der neue Lehrplan bei diesem Ultriquismus auch nicht vermindern. Es war ein Kompromiß, mit dem weder Bonitz noch seine verschiedenen Gegner zufrieden waren.

Die philosophische Propädeutik spielte in dem neuen Lehrplan eine sehr bescheidene Rolle, die weitgehend den tatsächlichen Verhältnissen entsprach, keineswegs aber der ihr von Bonitz selbst oder von den Direktorenversammlungen zugebilligten Bedeutung. Weder im Lehrplan noch bei den Lehraufgaben war von ihr die Rede; erst die Erläuterungen stellten fest: "Die philosophische Propädeutik ist nicht als besonderer obligatorischer Unterrichtsgegenstand im

Lehrpläne bezeichnet. Es wird dabei nicht verkannt, daß es von hohem Werte ist, die Gymnasialschüler von der Nothwendigkeit des philosophischen Studiums für jedes Fachstudium zu überzeugen, ferner, daß es den Bildungsgang der obersten Klasse nicht überschreitet, insbesondere Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie zu diesem Zwecke zu verwenden, endlich, daß die philosophische Propädeutik aus anderen Lehrgegenständen der Schule zwar Unterstützung findet, aber durch sie nicht ersetzt wird. Aber die Befähigung zu einem das Nachdenken der Schüler weckenden, nicht sie verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen Unterricht ist verhältnismäßig so selten, daß sich nicht verlangen oder erreichen läßt, sie in jedem Lehrerkollegium eines Gymnasiums vertreten zu finden. Daher wird die Aufnahme dieses Lehrgegenstandes der Erwägung des einzelnen Direktors ... überlassen ... Am häufigsten und natürlichsten" werde "der Lehrer des Deutschen in der obersten Klasse diesen Unterricht übernehmen" können; deshalb sei es "wünschenswert", daß alle Deutschlehrer auch die Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik erwerben.

In der neuen "Ordnung der Entlassungsprüfungen" war von der philosophischen Propädeutik zunächst keine Rede. Erst bei den Zeugnisbemerkungen ordnete Bonitz an: "Wenn die philosophische Propädeutik an einem Gymnasium gelehrt wird, so ist ein Urteil über den Erfolg dieses Unterrichts dem für die deutsche Sprache bestimmten Abschnitte des Zeugnisses beizufügen". (20) Der 1862 noch allgemein vorgesehene Zeugnisvermerk wurde damit auf jene Schulen beschränkt, welche diesen Unterrichtsgegenstand noch berücksichtigten.

Obwohl das Ministerium den 'hohen Wert', ja eigentlich die Unentbehrlichkeit der philosophischen Propädeutik feststellte, war der Anreiz zu diesem Unterricht bei der negativen Einstellung der Lehrordnung sehr gering. Bonitz schien auch eine Neuformulierung der Lehraufgaben nicht mehr lohnend zu sein, er verwies nur auf die Verfügung von 1862 und sogar auf die von 1825. Der von der Lehrordnung als einziger Grund für die Ablehnung des philosophischen Unterrichts angeführte Lehrermangel traf sicher im allgemeinen zu, die Unterrichtsverwaltung hatte aber "niemals ernsthafte Schritte gethan", diesem Mangel "in irgend einer Weise abzuhelpen". (21) Durch seine pessimistische Haltung und geringe Initiative hatte Bonitz mit dieser Verfügung von 1882, wie sich Höfler einmal darüber äußerte, "der in Preußen infolge verfehlter Organisation verkümmerten Propädeutik ... den Garaus" (22) gemacht, so daß zehn Jahre später ihr Tod nur mehr "als gesetzlich anerkannte Tatsache festgestellt" (23) werden konnte.

e) Die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1887

Bei der Erneuerung der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt schränkte Bonitz die seit 1866 vorgeschriebene, aber seither viel umstrittene 'Erforschung der allgemeinen Bildung' auf Philosophie, Pädagogik, deutsche Literatur und christliche Religionslehre ein. Die Anforderungen in der allgemeinen Philosophieprüfung bezogen sich nach wie vor auf Logik, empirische Psychologie, Geschichte der Philosophie und die Lektüre einer wichtigeren philosophischen Schrift.

Die Prüfungsordnung ließ auch die philosophische Propädeutik weiterhin als eigenes, beliebig hinzuwählbares Nebenfach gelten. Die Anforderungen wurden aber so stark ermäßigt, daß sie über die in der allgemeinen Prüfung geforderten Kenntnisse kaum hinausgingen. Die Kandidaten brauchten sich weder mit den 'metaphysischen Fundamentalbegriffen' noch mit Aristoteles und Kant zu beschäftigen, sondern nur "irgend eines der bedeutenden philosophischen Systeme mit Interesse und Verständnis studiert haben und in der Entwicklung philosophischer Probleme solche Klarheit und Bestimmtheit beweisen, daß sich davon gute Erfolge eines einleitenden philosophischen Unterrichtes erwarten lassen". (24) Der letzte Hinweis bedeutete einen gewissen Fortschritt, daß bei der Prüfung nicht nur das philosophische Wissen, sondern auch die Befähigung zu einem guten philosophischen Unterricht in die Wagschale geworfen werden sollte. Trotz der minimalen Anforderungen war das Interesse an dieser zusätzlichen Prüfung sehr gering, da es kaum mehr Schulen gab, in deren Lehrplan die philosophische Propädeutik vorkam.

f) Für und wider die philosophische Propädeutik

In der Zeit der Ausarbeitung des Bonitzschen Lehrplanes beschäftigten sich auch einige führende Philosophen mit der Frage des philosophischen Schulunterrichts. Auf Friedrich Harms' und Eduard von Hartmanns Ausführungen soll im folgenden noch näher eingegangen werden, weil sie den Auftakt zur völligen Streichung der "unphilosophischen" Propädeutik in den preußischen Lehrplänen von 1892 bildeten.

In der gleichen Richtung lagen die Äußerungen Wilhelm Wundts, der sich in seiner Züricher Antrittsrede von 1874, die er später zu dem Aufsatz "Philosophie und Wissenschaft" erweiterte, scharf gegen die übliche aristotelische oder scholastische "Logik der Schule" wandte, welche "die Denkgesetze auf

dürftige, von der thatsächlichen Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens längst überholte Formeln zurückzuführen" suche. Diesem Zerrbild einer philosophischen Propädeutik gegenüber betonte Wundt, daß die "Methode", die sich die Schüler in der Beschäftigung mit ihren wissenschaftlichen Fächern aneignen, "unendlich viel mehr werth" sei "als die brodlose Kunst dieses logischen Formalismus". (25) Wenn die "formale Logik" auch von vielen Schulmännern als "propädeutische Wissenschaft zur Philosophie" bevorzugt werde, weil sie "dem Streit der philosophischen Systeme entrückt sei", (26) könne sie gerade deshalb gar nicht zur wirklichen Philosophie hinführen.

Der seit 1875 an der Berliner Universität wirkende Friedrich Paulsen war von Harms und Wundt so stark beeindruckt, daß er bei seinen Bemühungen um den philosophischen Schulunterricht den traditionellen propädeutischen Disziplinen gar keine große Bedeutung mehr beimaß, sondern die praktische Philosophie in den Vordergrund rückte. Ernst Laas und Franz Kern verlegten das Schwergewicht wieder auf die Ästhetik, weil sich diese dem Deutschunterricht am besten einfügte. Daneben behauptete in der Praxis der Logik- und Psychologieunterricht nach wie vor seine Stellung in der Schule und erhielt durch Alois Höfler und Otto Willmann eine neue Tiefe. Im Zuge all dieser Bestrebungen sickerte auch immer mehr Metaphysisches in die philosophische Propädeutik ein und bereitete der späteren weltanschaulichen Orientierung diese Unterrichts den Boden.

g) Harms' philosophische Kritik am Logik- und Psychologieunterricht

Friedrichs Harms, der in Berlin im Anschluß an Tendelenburg zum aristotelisch-scholastischen Wahrheitsbegriff durchgestoßen war und von hier aus am erkenntnistheoretischen Empirismus, Formalismus und Skeptizismus schärfste Kritik übte, wandte sich 1874 entschieden gegen die formale Logik und empirische Psychologie als philosophische Einführungswissenschaften. Diese beiden Wissenschaften hätten bisher gerade deswegen solche Anerkennung gefunden, weil sie sich schon frühzeitig von der Philosophie abgesondert hätten und daher auch von der Philosophiefeindlichkeit nicht betroffen wurden.

Die "formale Logik . . . , die keine Wahrheit des Gedankens, sondern nur Richtigkeit des Denkens" (27) kenne, war für Harms "nicht viel mehr als eine empirische Wissenschaft, die nur die . . . vorhandenen Formen, Regeln und Gesetze des Denkens" zusammenstelle. Als "bloße Formenlehre des Denkens" sei sie also keine philosophische Wissenschaft. Sie würde als "Propädeutik" den "Ein-gang in die Philosophie" ungeheuer erschweren, wenn nicht unmöglich machen,

indem sie durch die rein formale Auffassung des Denkens die Überzeugung untergrabe, "daß den Gedanken die Kraft innewohnt, die Probleme der Philosophie zu lösen". Um die "formale Wahrheit" zu finden, müsse die Logik "von aller Beziehung des Denkens auf das Sein, des Gedankens auf seinen Gegenstand" absehen, und diese "gewaltsame Abstraction" sei für das philosophische Denken keineswegs von Vorteil; dafür sei "das Studium aller übrigen empirischen Wissenschaften empfehlenswerther". Die "philosophische" Logik lehre dagegen nicht, wie wir erfahrungsgemäß denken, "sondern wie wir denken sollen, wenn wir wissen wollen". Sie setze sowohl einen klaren Begriff von Erkennen und von der zu erkennenden Wirklichkeit, wie die "Kritik der Sprache in ihrer Metaphysik" voraus. Diese erkenntnistheoretischen und metaphysischen Voraussetzungen seien schon bei jeder "Mittheilung und Darstellung einer Wissenschaft" im Voraus gegeben, von der unphilosophisch-dogmatischen "formalen" (28) Logik würden sie aber in der Regel übersehen werden.

Ebenso war die Psychologie für Harms als "empirische Wissenschaft von den Thatsachen des Bewußtseins" noch keine philosophische Wissenschaft. Das "Allgemeine und Nothwendige", das sie zu einer solchen mache, sei erst der "Begriff der Seele" - der aber als metaphysischer Begriff schon die ganze Philosophie voraussetze; als bloße "Physik der Seele" könne die Psychologie nie zu allgemeinen und nothwendigen Ergebnissen kommen. Auch von den Tätigkeiten der Seele im Denken und Wollen könne sie nur unter den Voraussetzungen einer philosophisch begründeten Logik und Ethik "eine richtige Auffassung" und einen "adäquaten Begriff gewinnen". So enthalte sie "nicht die Grundlegung der Philosophie, sondern nur ihre Anwendung". (29)

Bei beiden traditionellen propädeutischen Disziplinen sah Harms also die Schwierigkeit, daß sie entweder als rein empirisch betriebene Wissenschaften keinen oder wenigstens keinen geeigneten Zugang zur Philosophie darstellten, als philosophische Wissenschaften aber bereits die Philosophie als solche voraussetzten. Diese Kritik Harms traf im Grunde jede philosophische 'Propädeutik', so daß die Verfechter eines schulmäßigen Philosophieunterrichts gezwungen waren, sich nach neuen Wegen umzusehen.

h) Eduard von Hartmanns Protest gegen die Entwürdigung der Philosophie zu einem Zwangsstudium

Im Gegensatz zu Harms hielt Hartmann jede schulmäßige Beschäftigung mit der Philosophie für eine "Entwürdigung" dieser Wissenschaft. Als einer der ersten Wiederentdecker der Metaphysik in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts war er wohl von dem absoluten Wert der Philosophie für das gesamte wissenschaftliche Leben überzeugt; sie war ihm aber die Angelegenheit einer auserwählten Geistesaristokratie. Zeitlebens ein Außenseiter, wandte er sich zunächst gegen die gesamte Universitätsphilosophie, die bei ihrer grundsätzlichen Ablehnung jeglicher Metaphysik der philosophischen Wissenschaft noch "den letzten Rest von Ansehen" raube und nur zur "Zersplitterung, Entgeisterung und Versumpfung" aller Wissenschaften beitrage. Das "radikalste Heilmittel" schien Hartmann die Pensionierung "sämtlicher Universitätsphilosophen" zu sein; auf jeden Fall müßte man die Philosophie aber davor bewahren, "zu einem Zwangsstudium" herabgesetzt zu werden.

"Die erste Stufe der Entwürdigung hat die Philosophie damit überwunden, dass sie aufgehört hat, obligatorischer Unterrichtsgegenstand der Knaben in den Gymnasien zu sein; die zweite wird sie erst dann überwinden, wenn sie aufhört, obligatorischer Unterrichtsgegenstand für Jünglinge zu sein, die gar kein philosophisches Bedürfniss haben, sondern bloss Geistliche oder Lehrer ... zu werden wünschen". Seit der "Unfug der philosophischen Propädeutik" weggefallen sei, haben ja die Lehrer "von Berufs wegen" nichts mehr mit der Philosophie zu schaffen. Kein Fach sei "weniger dazu da ... , von unreifen Jünglingen ... getrieben zu werden", keine Wissenschaft bedürfe weniger "der staatlichen Pflege und des behördlichen Schutzes" als die Philosophie.

Den Gedanken, die Philosophie als grundlegendes Studium für alle anderen Wissenschaftszweige zu betreiben, hielt Hartmann gar nicht für übel, "aber wie gestaltet sich dieser Gedanke in der nüchternen Wirklichkeit?" Mit unverblühtem Realismus betrachtete er die übliche Vorbereitung auf das 'Philosophikum' an Hand irgendeines Kurzleitfadens im Frage- und Antwortstil. Bei "dem Hass und der Verachtung" der meisten Philosophieprofessoren gegen die Metaphysik habe sich der Prüfungskandidat "vor allen Dingen davor zu hüten, irgend ein positives philosophisches Interesse zu zeigen oder gar eine metaphysische Ansicht zu äußern". So eine "zwangsweise Quälerei mit einer unfreien und mehr oder minder unphilosophischen Philosophie" könne nur den Geschmack an der wirklichen Philosophie verderben. Je weniger die deutschen Jünglinge und Philologen, die noch als einzige "das wenig beneidenswerthe

Vorrecht" haben, "in Philosophie wirklich geprüft zu werden", mit der schulmäßigen Philosophie geplagt werden, umso eher "werden die abfälligen Urtheile gegen die Philosophie, welche jetzt unter den Gebildeten der Nation das Gewöhnliche sind, schwinden".

Wenn Hartmanns vernichtende Kritik an der Universitäts- und Schulphilosophie auch über das Ziel hinausschoß, lenkte sie doch den Blick auf die schwerwiegende und meist übersehene Tatsache, daß die Philosophie ohne ihr Zentrum in "der spekulativen Metaphysik. . . in haltlose Trümmer auseinanderfällt"(30) und damit ihre einheitschaffende Macht verliert. Das ausgehende neunzehnte Jahrhundert war auch von einer meist unbewußten Sehnsucht nach Metaphysik und einem Streben nach geistiger Einheit erfüllt, was sich sowohl in dem Sensationserfolg Schopenhauers und Hartmanns wie in der ungeheuren Verbreitung der materialistisch-monistischen Literatur zeigte. Auf der anderen Seite war aber die preußische Unterrichtsverwaltung aufs äußerste beunruhigt, diese Zeitströmungen von der Schule fern zu halten, so daß ihr zum Schluß nichts anderes übrig blieb, als den Philosophieunterricht ganz zu streichen.

11. Der Tiefpunkt des philosophisch-propädeutischen Gymnasialunterrichts

a) Die nationalpolitische Zielsetzung der Berliner Dezemberkonferenz von 1890

Bonitz hatte bei seiner Schulreform zwar ein Kompromiß zwischen den verschiedenen Reformbestrebungen versucht; seine Vorliebe für die altsprachliche Bildung und die Tendenz der Vereinheitlichung des höheren Schulwesens, die eine allgemeine Nivellierung bedeutete, erregten aber die heftigste Opposition. Ein halbes Dutzend Schulreformvereine und andere Organisationen leiteten dem Unterrichtsministerium im Laufe von sechs Jahren 344 ausgearbeitete Reformvorschläge zu, die vor allem das realistische Moment der Schulbildung betonten. Bei den "außerordentlichen Fortschritten" der "neuzeitlichen Kulturentwicklung" war "die Bedeutung des Altertums als Wissensquelle" (1) längst in den Hintergrund getreten. Die ausschließliche Beschäftigung mit ihm war u. a. auch vom Prinzen Wilhelm als Vergewaltigung des modernen nationalen und wissenschaftlich-technischen Lebens empfunden worden, woraus sich dessen Abneigung gegen die humanistische Bildung erklärte.

Die innerpolitischen Kämpfe Bismarcks führten 1889 zu einem Königlichen Erlaß, welcher der Schule die Aufgabe zuwies, "der Ausbreitung socialistischer und kommunistischer Ideen" nicht nur "durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande . . . entgegen zu wirken", sondern diese sowohl "den göttlichen Geboten" wie "den christlichen Sittenlehren" widersprechenden "Irrtümer und Entstellungen" durch "Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist", zu widerlegen. Dabei ging es diesem Erlaß, der auch noch "die ethische Seite" des Religionsunterrichts hervorhob, keineswegs um eine philosophische Besinnung, sondern lediglich um staatspolitische Interessen. Eine 1890 nach Berlin berufene Schulkonferenz sollte dann über die Durchführung dieser Wünsche Bismarcks beraten.

Das neue Leitmotiv für die höhere Schulbildung "auf dem Grunde des Christentums und des deutschen Volksgeistes . . . nicht bloß höher gebildete, sondern auch geistig gesammelte und sittlich gefestigte Persönlichkeiten" (2) zu erziehen, war schon von vornherein vom Ministerium formuliert worden. Wilhelm II. eröffnete die Konferenz durch eine Ansprache, die "einen Wendepunkt in der Entwicklung des deutschen Schulwesens", (3) nämlich die grundsätzliche Abkehr von der humanistischen Bildung bedeutete. "Wir müssen junge Deutsche

erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen ... von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters" abgehen, "wo das Lateinische maßgebend war, und das Deutsche zur Basis" des Schulwesens machen. Dann hielt der königliche Redner der Schule vor, sie hätte "von vornherein ... das Gefecht gegen die Socialdemokratie übernehmen" und der Jugend klarmachen müssen, "daß das neue Staatswesen dazu da wäre, um erhalten" und nicht um zerstört zu werden. Hierbei sah Wilhelm in dem durch die "starke Überproduktion an Gebildeten" entstehenden "Abiturientenproletariat" (4) eine besonders große Gefahr für den Staat. Die Konferenz bemühte sich dann, die Bonitzschen Lehrpläne im Sinne dieser Eröffnungsansprache umzugestalten. Von der philosophischen Propädeutik war bei der ganzen Diskussion nicht die Rede, weil die Lösung der nationalpolitischen Frage alle Kräfte in Anspruch nahm.

b) Die Ausscheidung der philosophischen Propädeutik durch die preußischen Lehrpläne von 1892

Da sich "der Begriff der allgemeinen Bildung" (wie die Denkschrift über die Gesichtspunkte der Schulreform feststellte) "geändert" hätte, und nun vor allem die "modernen, insbesondere nationalen Bildungselemente" mit umfassen mußte, versuchten die neuen Lehrpläne die Idee der Einheitsschule auf nationaler Basis noch entschiedener zu verwirklichen als 1882. Im Interesse der Persönlichkeitsbildung wurde eine allgemeine "Minderung des Gedächtnisstoffes" und der Schul- und Hausarbeit sowie eine "entsprechende Verstärkung der körperlichen Übungen" (5) gefordert. Dadurch schrumpfte der altsprachliche Unterricht so stark zusammen, daß praktisch "die Eigenart der neuhumanistischen Schule zerstört war". (6) Das Gymnasialmonopol wurde trotzdem aufrecht erhalten. Der Zugang zum Abitur, das ohnehin nur 20 % aller Schüler erreichten, wurde durch eine Zwischenprüfung nach der Untersekunda erschwert, das Abitur selbst aber erleichtert, indem Kandidaten mit mindestens genügenden Leistungen von der mündlichen Prüfung befreit werden konnten.

Wenn in diesen Lehrplänen das Prinzip der allseitigen Bildung vorherrschte, war doch im Sinne der sittlichen Festigung eine ethische Konzentration vorgesehen, indem aus allen "ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben" zu entwickeln waren. Dies traf sowohl den Religions- wie den Geschichtsunterricht, vor allem aber den "ethisch bedeutungsvollsten" Deutschunterricht, der u. a. durch "lebendige Veranschaulichung deutscher Heldensagen" den "vaterländischen Sinn und ... nationalen Gedanken" pflegen sollte. Am Gymnasium war auch die Auswahl der platonischen Dialoge

"in erster Linie in Hinblick auf den pädagogisch bedeutsamen ethischen Gehalt zu treffen". Die Sorge für diese ethische Durchdringung des ganzen Unterrichts wurde den Direktoren und Schulräten besonders ans Herz gelegt.

Der Deutschunterricht erhielt außerdem eine gewisse Bedeutung für die philosophische Bildung, indem die "Prosalektüre ... auf der Oberstufe den Stoff für die Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen ... bieten" sollte. In den methodischen Bemerkungen hieß es dazu: "Zweckmäßig geleitet kann diese Lektüre in der Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philosophische Propädeutik ersetzen". (7) Damit hatte die preußische Schulverwaltung den Stab über die seit Hegels Zeiten mitgeschleppte philosophische Propädeutik gebrochen. Ähnlich wie zehn Jahre vorher die positive Stellungnahme der rheinischen Direktorenkonferenz keinen Einfluß mehr auf den Bonitzschen Lehrplan gehabt hatte, so hatte auch jetzt die These der neunten Posener Direktorenversammlung von 1891, daß "eine systematische Behandlung der philosophischen Propädeutik ... notwendig" sei und "am besten mit dem deutschen Unterricht" (8) verbunden werde, die Ausscheidung dieses Lehrfaches nicht mehr verhindern können.

Vielleicht war es aber dieser Direktorenkonferenz zuzuschreiben, daß die prinzipiell ausgeschiedene philosophische Propädeutik am Schluß der Lehrpläne noch einmal genannt wurde. Es war nämlich den Direktoren freigestellt, "wo entsprechend vorgebildete Lehrer für philosophische Propädeutik vorhanden sind, ... die Grundzüge der letzteren im Anschluß an konkrete Unterlagen, wie sie z. B. einzelne Platonische Dialoge bieten, in I. lehren zu lassen". (9) Da diese Dialoge nach dem ethischen Gehalt auszuwählen waren, wurde die Propädeutik auf diese Weise auch in den Dienst der sittlichen Erziehung gestellt; doch war dies wohl nur eine Konzession an den in diesen Lehrplänen sehr schlecht davon gekommenen altsprachlichen Unterricht. Der Hinweis auf 'konkrete Unterlagen' sollte einer zu abstrakten Behandlung dieses Gegenstandes vorbeugen, ließ aber die Möglichkeit offen, die philosophische Propädeutik auch im Anschluß an einen anderen Lektürestoff oder sogar an Hand eines Lehrbuches zu behandeln. Hier kündigte sich also schon die freiere Tendenz der Lehrpläne von 1901 an.

Im Gegensatz dazu war bei den Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen von 1894 nicht nur jeder Hinweis auf philosophische oder ideelle Dinge vermieden, sondern in der Aufsatzlehre wurden sogar "Aufgaben, welche zu ästhetischen oder moralisierenden Auslassungen verführen könnten", (10) ausdrücklich untersagt.

c) Die Gründe für diese Ausscheidung

Da die philosophische Propädeutik schon 1882 nicht mehr als obligatorischer Lehrgegenstand angesehen worden war, lag es natürlich nahe, sie bei der nächsten Reform - schon um Platz zu gewinnen - ganz fallen zu lassen. Daß diese Ausscheidung aber gerade zu einem Zeitpunkt stattfand, an dem die Philosophie wieder das allgemeine Interesse der wissenschaftlichen Kreise zu beanspruchen begann, gibt zu denken. Die Lehrpläne selbst nannten als Grund nur den 'recht unfruchtbaren' Betrieb des bisherigen Propädeutikunterrichts, was insofern zutraf, als sich der Unterricht in der Regel auf die formale Logik beschränkt hatte. Diese konnte aber zur Belebung des Christentums und des 'deutschen Volksgeistes' wirklich nichts beitragen.

Bei der starken Betonung des nationalen Gedankens erhielt jetzt der Deutschunterricht jene zentrale Stelle im Schulorganismus, die Deinhardt und Trendelenburg noch dem Philosophieunterricht zugewiesen hatten. "Das Stoffgebiet des deutschen Unterrichts" umfaßte nun "das allgemeine Ganze des Lebensinhalts im Umfang des Erkenntnis- und Erfahrungsbereichs der Schüler", womit sich "eine abgesonderte Durchnahme der philosophischen Propädeutik" ebenso wie eine solche "der Rhetorik, Poetik, Metrik, Grammatik" nicht nur erübrigte, sondern sich sogar "als nachteilig" (11) erwies. Damit hatte der Deutschunterricht das volle Erbe des humanistischen Unterrichts angetreten und die philosophische Propädeutik - aus ähnlichen Gründen wie der klassische Unterricht zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts - in sich aufgesogen.

Die im Zusammenhang mit der nationalpolitischen Zielsetzung angestrebte ethische Vertiefung und Konzentration des ganzen Schulunterrichts bedeutete keineswegs eine philosophische Vertiefung, wenn auch im Lehrplan für das Deutsche - gleichsam als Ersatz für die Propädeutik - einige idealistische Gesichtspunkte auftauchen. Der Schulbehörde ging es hierbei ausschließlich um die praktische Sittlichkeit, d. h. um die Erhaltung der kirchlichen und staatlichen Autorität und die Aneiferung zu einem sittlichen Lebenswandel. Eine philosophische Diskussion über ethische Fragen war in diesem Rahmen nicht möglich.

Die Ausrichtung auf das praktische Leben machte sich auch in der enzyklopädischen Tendenz der Lehrpläne bemerkbar, die eine wirkliche Vertiefung des Unterrichts nicht zuließ. "Keine fahrige unklare Begeisterung für höchste Zwecke, sondern festes, positives Wissen für die nächsten, ... sichere Schulung und Führung ... und vor allem Fernhaltung alles desjenigen, was doch

nicht recht verstanden werden könnte, also vermutlich nur Verwirrung und unreife Parteinahme zur Folge haben würde" - so charakterisierte ein Zeitgenosse das neue "Programm" dieser Lehrpläne. Er wies aber darauf hin, daß die "Philosophielosigkeit" und der allgemeine "Widerwille gegen tiefdringende Begriffsprüfung" gerade mit der Gleichgültigkeit gegen religiöse Dinge und der "Kritiklosigkeit gegen die Tagesphrasen" (12) Hand in Hand gehe.

Die Ausscheidung der im Grunde unphilosophischen Propädeutik aus den Lehrplänen hatte aber auch ihre positiven Seiten, indem nun die Problematik des ganzen bisherigen philosophischen Schulunterrichts mit neuer Entschiedenheit aufgerollt wurde. In dem Gutachten zur Schulkonferenz von 1900 wies Ziehen ausdrücklich auf diese "günstige" Folge der Lehrpläne von 1892 hin, durch die einerseits der deutsche Unterricht von dem mit der üblichen Propädeutik "verbundenen öden Formalismus völlig befreit worden" (13) war, andererseits die Vertreter anderer Fächer die Gelegenheit bekamen, sich mit der Philosophie zu befassen. Damit war der Weg zu einer wirklichen philosophischen Vertiefung des ganzen Gymnasialunterrichts freigemacht, was bereits in der Prüfungsordnung von 1898 und dann vor allem in den Lehrplänen von 1901 zum Ausdruck kam.

d) Die preußische Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1898

Wegen der starken Betonung der nationalen und ethischen Erziehungsmomente in den Lehrplänen wurde trotz aller geäußerten Bedenken die allgemeine Prüfung in Philosophie, Pädagogik, deutscher Literatur und christlicher Religionslehre bei dieser Prüfungsordnung beibehalten. Zusätzlich wurde der Besuch "mehrerer Vorlesungen von allgemein bildendem Charakter" gefordert. Die allgemeine Philosophieprüfung betraf - ähnlich wie 1866 und 87 - "die wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte . . . , die Hauptlehren der Logik und Psychologie" und die verständnisvolle Lektüre einer "bedeutenderen philosophischen Schrift".

Da die Unterrichtsverwaltung das wachsende philosophische Interesse innerhalb der Lehrerschaft nicht ganz ignorieren konnte, wurde auch die spezielle Prüfung für die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik beibehalten, obwohl dieser Unterrichtsgegenstand offiziell ausgeschieden worden war. Die Bestimmungen waren gegenüber 1837 etwas präziser gefaßt. Bei der schriftlichen Hausarbeit war ein philosophisches Thema zu behandeln und der Kandidat mußte den Anforderungen der allgemeinen philosophischen Prüfung

"in durchaus befriedigender Weise genügen". Ferner mußte er "bei einer allgemeinen Übersicht über die Geschichte der Philosophie und über die Aufgaben ihrer Hauptgebiete eingehende Kenntnis wenigstens eines von diesen oder eines der wichtigsten philosophischen Systeme besitzen und die Fähigkeit zu klarer und bestimmter Auffassung philosophischer Fragen dartun". Die Hervorhebung des philosophisch-systematischen Moments wies schon auf den Umschwung von einem bloß propädeutischen Logikunterricht zu einem wirklich philosophisch-orientierten Gesamtunterricht hin, der drei Jahre später eintrat. Außerdem nahm das Ministerium den Vorschlag der rheinischen Direktorenversammlung von 1881 auf, für die erste Stufe der Lehrbefähigung im Deutschen die Zusatzprüfung in der philosophischen Propädeutik zu fordern. Die Prüfungsordnung ließ aber noch die Ausweichmöglichkeit in die "historische Grammatik und Kenntnis . . . des Gotischen und Althochdeutschen" (14) offen.

Mit dieser Prüfungsordnung, die bis zum Ende des Ersten Weltkrieges in Kraft blieb, hatte die preußische Schulverwaltung den 1892 erreichten Tiefpunkt in ihrer Einschätzung der Philosophie bereits überwunden. Eigenartigerweise zeigte das Jahr 1892 auch in der Statistik über die Lehrbefähigung der in Preußen beschäftigten Lehrkräfte mit 5,8 % Propädeutiklehrer einen absoluten Tiefpunkt. Im Jahre 1900 waren es dagegen schon 12,7 %, so daß auf jede höhere Schule durchschnittlich zwei Philosophielehrer kamen. (15) Dadurch war der das ganze Jahrhundert hindurch beklagte Lehrermangel eigentlich überwunden.

e) Die völlige Ablehnung der Philosophie bei der bayerischen Neuordnung von 1891

Während sich in den Neunzigerjahren in Preußen ein neues Verständnis für den philosophischen Schulunterricht anbahnte, hatte die Lutzsche philosophische Propädeutik in den letzten sieben Jahren fast jegliches philosophische Interesse in der bayerischen Lehrerschaft erlötet, so daß die neue Schulordnung von 1891 dieses Lehrfach nicht nur "als der Hochschule gehörig" (16) einfach fallen ließ, sondern auch jede Andeutung philosophischer Gesichtspunkte vermied.

Obwohl die Schulordnung durch stärkere Berücksichtigung der französischen Sprache, der Naturwissenschaften und des Turn- und Zeichenunterrichts "den Forderungen der Gegenwart" (17) Rechnung trug, blieb das in Süddeutschland in seiner Berechtigung viel weniger angezweifelte humanistische Element in ihr tragend. Hinzu kam das christlich-religiöse Element, das nach dem Abgang

des Kulturkampfministers Lutz durch die Einführung einer schriftlichen Abiturarbeit aus der Religionslehre besonders betont wurde. Der Deutschunterricht erhielt eine gewisse Verstärkung; die in Preußen so stark in den Vordergrund gestellte nationale Bildung spielte aber im bodenständigen Bayern keine so große Rolle. Mit 29 Wochenstunden Unterricht in der obersten Klasse wurde die preußische Normalstundenzahl bei weitem nicht erreicht, die von der Schulordnung geforderte Einschränkung des Gedächtnisstoffes sollte auch jeder Überbürdung vorbeugen.

Die Aussichtslosigkeit für die Einführung eines philosophischen Schulunterrichts in Bayern wurde wohl am besten von Patin charakterisiert. Von den negativen Erfahrungen unter Lutz ausgehend kam er zunächst zu der Überzeugung, daß sich diese "höchste" aller Wissenschaften nicht "als Anhängsel zu einem anderen Fache . . . abtun" lasse; ein eigener Unterricht scheitere jedoch an der "glat-ten, unanfaßbaren Unmöglichkeit", ohne umstürzende Reform einen Platz in der Stundentafel zu finden. Logik und Psychologie seien zur Einführung in die Philosophie auch absolut ungeeignet, jede weltanschauliche Orientierung des Unterrichts käme aber wieder in Konflikt mit den "religiösen Weltanschauungen". Als letzte Möglichkeit zog Patin eine "Philosophiegeschichte des Altertums" in Betracht, für diese sei aber selbst im altsprachlichen Unterricht keine Zeit vorhanden. Dieser gewähre jedoch eine genügende "immanente" logische, ästhetische und ethische Vorbildung - und auf diesem Wege habe das Gymnasium schon "Wesentliches geleistet" und erfülle seine Aufgabe "als Vorhalle zur Philosophie" immer noch "vollständig und tadellos". Da könne man "mit Seelenruhe . . . auf logische Petrefakten" und "psychologische Experimente" (13) verzichten.

Die Betonung des autoritativ-religiösen Moments ließ eine philosophische Erweiterung des Schulunterrichts im Grunde nicht zu. Indem der katholische Religionsunterricht in dieser Zeit weitgehend philosophisch ausgebaut wurde, konnte ein Philosophieunterricht daneben nur als störend empfunden werden.

Es erhoben sich aber einzelne Stimmen gegen die Vernachlässigung der Philosophie durch diese bayerische Schulordnung. E. Falch ging dabei von dem Gedankengang seines Lehrers Elspeger aus (vgl. Abschnitt 9 a), daß die philosophische Bildung "die Grundlage jeder echten allgemeinen Bildung" sei, führte aber auch "religiöse Gründe" für den Philosophieunterricht und die philosophische Lehrerbildung an. Der "großen sozialen Gefahr", die in der negativen Geisteshaltung der meisten Gebildeten dem religiösen Glauben gegenüber liege, könne man nicht durch ein "wohlbeaufsichtigtes System der Kontrolle der kirchlichen Gesinnung" begegnen, "dagegen schützt nur die ernste Beschäftigung

mit philosophischen Gedanken; sie lehren ernst denken über Religion und religiöse Dinge und zeigen, daß der Kultus der Wissenschaft und der Kunst die Religion nimmermehr ersetzen kann". (19)

Die Schulbehörde sah bald ein, daß die höhere Schule nicht auf jegliche Philosophie verzichten könne. Die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1895 sah bereits wieder eine gewisse philosophiegeschichtliche Vorbildung aller Kandidaten der philologisch-historischen Fächer vor. Für den ersten Prüfungsabschnitt wurde der Besuch "mindestens einer ordentlichen Vorlesung aus dem Bereiche der II. Sektion der philosophischen Fakultät", für den zweiten Abschnitt der Besuch "einer ordentlichen Vorlesung über Geschichte der Philosophie" vorgeschrieben. Bei der mündlichen Prüfung hatten die Altphilologen "ihre Kenntnisse . . . in der Geschichte der antiken Philosophie", die Kandidaten für Deutsch und Geschichte "ihre Bekanntschaft . . . mit der Geschichte der neueren Philosophie zu erweisen". (20) Irgend eine Beschäftigung mit der systematischen Philosophie oder mit einzelnen philosophischen Disziplinen war nicht vorgesehen.

Zu Beginn des neuen Jahrhunderts machte sich die allgemeine Forderung nach philosophischer Vertiefung des höheren Unterrichts auch in Bayern immer stärker geltend. Während die preußischen Lehrpläne diese Anregungen aber schnell aufgriffen, hielt die Scheu der bayerischen Unterrichtsverwaltung vor der philosophischen Propädeutik und vor jeder systematischen Behandlung der Philosophie in der Schule noch Jahrzehnte hindurch an.

II. T e i l

Die Erweiterung und weltanschauliche Vertiefung
des philosophischen Schulunterrichts
zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts

12. Friedrich Paulsens neue Zielsetzung für den philosophischen Schulunterricht

a) Die Philosophie als Mittlerin zwischen Wissenschaft und Religion

Friedrich Paulsen war einer der ersten, der dem philosophischen Schulunterricht in Deutschland nach dem Dahinschwinden der unphilosophischen Propädeutik grundsätzlich neue Bahnen eröffnete. Indem er seine Anschauungen in zäher Beharrlichkeit ein Menschenalter hindurch an der Berliner Universität vertrat, übte er sowohl auf die Lehrerschaft wie auf die preußische Unterrichtsverwaltung einen weitreichenden Einfluß aus.

Sein Bestreben, die Mittlerrolle der Philosophie zwischen Naturwissenschaft und Religion auch im höheren Schulwesen zur Geltung zu bringen, entsprang seiner persönlichen Entwicklung. Obwohl er ursprünglich Theologe werden sollte, hatte er sich als Abiturient auf Grund seines Schulwissens bereits eine rein materialistische Lebensanschauung zurechtgelegt, wie sie Büchners "Kraft und Stoff" (1) entsprach: die sichtbare und greifbare Körperwelt war danach die ganze Wirklichkeit, die "offizielle und in der Schule gelehrt Philosophie, nämlich die Kirchenlehre", war "durch die Fortschritte der modernen Wissenschaft" (2) längst abgetan.

Während seines Studiums wurde Paulsen durch Harms mit Kant und durch Trendelenburg mit Aristoteles bekannt und kam auf diese Weise zu seiner idealistisch-teleologischen Weltansicht. Außerdem war er von Fechner und Wundt stark beeinflusst. Im Zuge seiner historischen Forschungen auf dem Gebiet der Pädagogik kam es ihm bald zum Bewußtsein, daß die "notwendige Voraussetzung der Erziehungslehre eine philosophisch gegründete Weltanschauung" (3) sei. Sein "idealistischer Monismus" erschien ihm hierbei als die einzige Möglichkeit, die das geistige Leben zerreißenden Gegensätze zwischen dem "supranaturalistischen Dualismus" der Kirchenlehre und dem "atomistischen Materialismus" der Naturwissenschaft zu überbrücken und "die religiöse Weltanschauung" ("in Kantischer oder Hegelscher oder Fechnerscher Form", (4) wie er an anderer Stelle hinzufügte) "und die wissenschaftliche Naturerklärung mit einander verträglich zu machen". (5) Die Philosophie als "Inbegriff aller wissenschaftlichen Erkenntnis" gewährleistete Paulsen auch die "Einheit der Wissenschaften", das denknotwendige Korrelat zur Idee "der Einheit des Kosmos". So war für ihn "jeder wissenschaftliche Forscher, in dem die Idee der Einheit aller Erkenntnis lebendig ist, ... ein Philosoph", ja im Grunde

habe "auf gewisse Weise ... jeder Mensch, der sich über die Dumpfheit tierischen Dahinlebens erhebt, eine Philosophie. Es fragt sich bloß, was für eine, ob eine aus einigen zufälligen Wissensfragmenten und Gedankensplittern zusammengezinunte, oder eine durchdachte und auf allseitiger Betrachtung der Wirklichkeit beruhende".

Die "Möglichkeit des Friedens zwischen Wissen und Glauben, zwischen Philosophie und Religion" beruhe endlich "auf freier gegenseitiger Anerkennung". Die menschlich unvermeidbare Sinnfrage sei eben "mit den Mitteln des wissenschaftlichen Erkennens" nicht restlos zu beantworten, so bleibe "der Religion die Aufgabe, den Sinn der Dinge nicht mit Begriffen für den Verstand, aber mit heiligen Sinnbildern für das Gemüt zu deuten". (6)

Zum Streite komme es nur, wenn die Kirchenlehre in den wissenschaftlichen Bereich hinübergreife und die freie Philosophie als "gefährliche Vorkämpferin des Unglaubens" (7) autoritativ zu unterdrücken suche. Damit wandte sich Paulsen gegen jeden dogmatischen Religionsunterricht, in dem er ein "schweres Hemmnis einer gesunden Entwicklung des wissenschaftlich-philosophischen Unterrichts" (8) sah. Da "der moderne Staat ... kein Bekenntnis" habe, sei ein "konfessionell dogmatischer" Religionsunterricht in der Staatsschule ohnehin ein "Anachronismus". (9) Für die Zukunft sah Paulsen nur die beiden Möglichkeiten, den Religionsunterricht auf der Schule entweder ganz fallen zu lassen oder auf einen "biblischen Geschichtsunterricht" einzuschränken. Wenn "das religiöse Leben die Schale einer halbphilosophischen Dogmatik" (8) abgeworfen habe, werde sich auch der wissenschaftliche Philosophieunterricht frei entfalten können. Diese Feststellungen, die sich in erster Linie auf den orthodox-protestantischen Religionsunterricht bezogen, der sich damals sowieso keiner Beliebtheit erfreute, brachten den Philosophieunterricht aber in eine Kampfstellung gegen die katholische Lehre, die auf eine philosophisch-dogmatische Begründung nicht verzichten konnte. So war die Zurückhaltung verständlich, mit der die Erneuerungsbestrebungen Paulsens von katholischer Seite aufgenommen wurden, während seine Ideen im protestantischen Bereich auf fruchtbaren Boden fielen.

b) Die Notwendigkeit der Philosophie für die gelehrte Bildung

Wie Paulsen in seiner "Geschichte des gelehrten Unterrichts" feststellte, sei "die geistige Selbständigkeit der Gebildeten" noch vor hundert Jahren "sehr viel größer" gewesen, jetzt mache sich aber der "Mangel an philosophischer Bildung" überall bemerkbar. Ohne Philosophie könne man wohl "ein recht-schaffenes Leben führen, ... einen festen religiösen Glauben haben" oder "ein großer Politiker sein"; wenn man aber "über Moral und moralischePro-bleme, ... über soziale ... Fragen" oder "über den Glauben und sein Verhält-nis zum Wissen und zum Gewissen" (10) reden wolle, komme man ohne ethi-sche, erkenntnistheoretische und metaphysische Prinzipien nicht aus. Der "Mangel an formaler logischer Schulung", der "Mangel an philosophischen Grundbegriffen" und "der Mangel an philosophischer Weltanschauung" (11) sei gerade bei den Gebildeten die Ursache der "vollständigen Unsicherheit in den letzten Dingen", die sich hinter einem absoluten Skeptizismus verberge oder zu einem "blinden Dogmatismus" führe, der die materialistische Welt-anschauung "als letzte Wahrheit" (10) betrachte.

Den größten Teil der Schuld an der mangelnden philosophischen Bildung der akademischen Kreise schrieb Paulsen dem philologischen Gymnasium des neunzehnten Jahrhunderts zu, das die Schüler "im Gebiet des Altertums wie in einem schönen, umfriedeten Tempelbezirk aufwachsen" ließ und sich von allen geistigen "Gegensätzen und Parteiungen in der Welt draußen" vornehm distanzierte. In Wirklichkeit bedeutete das einfache Nebeneinander von kirch-licher Glaubenslehre und moderner Wissenschaft, von Horazischen Oden und Lessingschen Schriften einen "faulen Frieden", der in die ganze höhere Bil-dung "ein Element der Unwahrheit" brachte und es schließlich den Schülern überließ, "sich selbst aus solchen Elementen eine Ansicht von Welt und Leben zu machen". (12) Obwohl jede Lektüre im Grunde "logische, psychologische, ehtische, ästhetische, metaphysische Grundbegriffe" (13) voraussetze, hätten die Philologen die zur Gewinnung der geistigen Einheit notwendige Philosophie vollständig vernachlässigt. Im Zuge der Erneuerung des Gymnasiums hielt Paulsen daher die "Verlegung des Schwerpunktes aus dem altsprachlichen in den deutschen und philosophischen Unterricht" (12) für unumgänglich.

Eine besondere Bedeutung schrieb Paulsen dem Philosophieunterricht für die realistischen Anstalten zu, welche die humanistischen Bildungswerte noch schwerer zur Geltung bringen könnten. "Mathematik und Physik, Kosmologie und Biologie" drängen viel stärker "auf den philosophischen Unterricht" (14) hin als das Lateinische und Griechische. Gerade hier mache sich aber "die

gährende Kluft ... zwischen einer rein naturwissenschaftlich orientierten Wirklichkeitsvorstellung und dem von der Schule daneben festgehaltenen theologischen System" (15) besonders störend bemerkbar und trage nicht wenig zu der Meinung bei, "die Glaubensartikel müßten für wahr gelten, obwohl sie unglaublich seien und von niemandem außer einigen Rückständigen geglaubt würden, die Anschauungen einer materialistischen Populärphilosophie dagegen dürften zwar nicht für wahr gelten, seien aber das Ergebnis der wissenschaftlichen Forschung". (14) Hier sei ein philosophischer Unterricht geradezu unentbehrlich, um die der "Einheit der Welt" entsprechende "Idee einer Einheit aller wissenschaftlichen Erkenntnis" (16) zur Geltung zu bringen, zwischen den auseinanderfallenden Wirklichkeitsvorstellungen Brücken zu schlagen und die Schüler "vor der Verengung und Versimpelung" (15) durch ein bloß physikalisches Weltbild zu bewahren. Wie alle Wissenschaften in der Philosophie gipfeln, erreiche auch "aller wissenschaftliche Unterricht ... in einem philosophischen Unterricht seinen Abschluß". (17)

c) Paulsens Vorschläge für die Durchführung des philosophischen Unterrichts

Paulsen hatte in Bezug auf den schulmäßigen Philosophieunterricht keine eigene Erfahrung aufzuweisen. Durch seine historischen Studien, seine akademische Lehrpraxis und seine ständige Fühlung mit praktischen Pädagogen gewann er aber einen genügenden Einblick, um auch zur Durchführung dieses Unterrichts Stellung nehmen zu können. Gemäß der preußischen Tradition sah Paulsen den Philosophieunterricht stets in enger Verbindung mit dem Deutschunterricht, den er in dieser Richtung "erweitert und ergänzt" wissen wollte. An den realistischen Anstalten sollte das Deutsche auch die Stelle des klassischen Unterrichts einnehmen und zum "Hauptträger der literarisch-ästhetischen, der stilistisch-rhetorischen und der dialektisch-philosophischen Ausbildung" (18) werden.

Da bei dachte Paulsen zunächst an die Lektüre philosophischer Texte, wie der kleineren Schriften Kants, "dies oder jenes Kapitel aus Lotze, aus Schopenhauer, einiges von Descartes, von Shaftesbury, Hume" und regte deren Zusammenstellung in einem philosophischen "Lesebuch für die Oberstufe" (19) an. Die Schwierigkeiten eines zeitnahen philosophischen Unterrichts, der die Schule leicht den "politischen und kirchlichen Parteitendenzen" ausliefern könnte, nahm er ruhig in Kauf, da die letzten Jahrzehnte wohl genug deutlich gezeigt hätten, daß "der Seelenfang mit den plumpen Mitteln des Lehr- und Schulzwanges" keineswegs gelingen und jeder tendenziöse Philosophieunterricht zum Schluß nur "die entgegengesetzte Wirkung" (20) hervorbringen könne.

Später versuchte Paulsen zu zeigen, "daß ein schulartiger Unterricht in den philosophischen Wissenschaften" der Logik, Psychologie, Ethik, Soziologie und Ästhetik "ein notwendiger und möglicher Bestandteil... der allgemeinen Vorbildung für die gelehrten Berufe" sei. Darüberhinaus wollte er auch die Metaphysik, "die Erwägung der letzten Probleme,... nebst der koordinierten Erkenntnistheorie" nicht völlig ausgeschlossen wissen. Er wandte sich hierbei gegen die Maxime, die Schule dürfe "nur Sicheres und allgemein Anerkanntes" lehren und so tun, als ob es in der Welt gar keine Zweifel gäbe. Das rufe bei den Schülern nur ein "absolutes Mißtrauen" gegen alle "offiziellen Wahrheiten" hervor und führe schließlich zu einem "absoluten Indifferentismus gegen Religion und Philosophie". (21)

In seinen letzten, zusammenfassenden Ausführungen über den philosophischen Unterricht bezog sich Paulsen auf Lehmann, Höfler, Meinong, Willmann und Ziertmann. Wenn er hier der Logik und Psychologie auch keine allzugroße Bedeutung für die philosophische Bildung zumaß, gestand er diesen "notwendigsten und zugleich... für einen schulmäßigen Unterricht zugänglichsten... philosophischen Wissenschaften" ihren angestammten Platz in der Schule zu. Die Logik lehre zwar nicht philosophisch denken, kläre und sichere aber das natürliche Denken und sei ein gutes "Gegenmittel gegen Leichtfertigkeit und Fahrigkeit"; die "Wissenschaftstheorie" müßte "die Bedeutung der einzelnen Wissenschaften für das Ganze unserer Wirklichkeitserkenntnis", d. h. "für die Gestaltung des Weltbildes" aufzeigen. In der Psychologie sah Paulsen eine "grundlegende Voraussetzung jedes wissenschaftlichen Studiums."

Den größten Wert legte Paulsen, seiner eigenen sittlich-idealistischen Lebensauffassung gemäß, auf "eine philosophische Behandlung der Ethik". (22) Diese Wissenschaft, die "eine von allen dogmatischen Voraussetzungen freie Behandlung nicht nur zuläßt, sondern fordert", (23) dürfe nicht bloß dem Religionsunterricht überlassen werden, der gut und böse als "Religionsbegriffe" lediglich von der Bibel ableite und durch die kirchliche Autorität verpflichtend mache. Mit dem Zweifel an dieser Autorität werde das Sittengesetz dann selbst in den Ruin hineingezogen. Die philosophische Ethik müßte zeigen, daß Sitte und Moral "nicht auf Geboten und Verboten" beruhen, sondern in der "Natur der Dinge" und im "eigenen Wesen angelegt und begründet" seien.

"Metaphysik und Erkenntnistheorie" seien, wie Paulsen behutsam ausführte, "in systematischer Behandlung der Schule nicht zugänglich", da sie "zu viele Voraussetzungen" machen. Ihre "wesentlichsten Probleme" (22) könnten jedoch gelegentlich in den Unterricht einbezogen, wobei Paulsen als "zentrales Problem"

das "Verhältnis der körperlichen zur geistigen Welt" (24) ansah. Ein "geistig angeregter Schüler" gebe sich "in diesem Alter unter allen Umständen . . . irgend eine Antwort auf diese Fragen" - und die Schule brauche und dürfe ihn nicht "hülflos . . . der ersten besten von irgendwoher auf ihn eindringenden Ansicht überlassen". Die alte Einstellung der Lehrordnungen, daß "der Religionsunterricht dem Schüler die Metaphysik in der allein zulässigen Form (25) biete, habe sich, nach den Resultaten der letzten Jahrzehnte zu schließen, keineswegs bewährt.

Mit dieser Herausstellung der Ethik und Metaphysik im philosophischen Unterricht hatte sich Paulsen auf ein gefährliches Gebiet begeben, doch war die theologisch-dogmatische Stellung des evangelischen Religionsunterrichts in Preußen damals bereits so stark erschüttert, daß Paulsens Vorschläge kaum Widerspruch erregten. Er ging sogar noch einen Schritt weiter und erwog die Möglichkeit, den Philosophieunterricht auf der Oberstufe an die Stelle des Religionsunterrichts treten zu lassen oder diesen "mit dem philosophischen Unterricht zu verbinden". (26) Er konnte sich hierbei auf Ludwig Wiese berufen, der sich in seiner Altersschrift das völlige Versagen des üblichen evangelischen Religionsunterrichts eingestehen mußte (vgl. Abschnitt 17 a). Paulsen wollte damit die Religion, in der er ein "sehr bedeutsames Element unserer geistigen Bildung" (27) sah, nicht aus der Schule verdrängen, sondern sie durch die philosophische Besinnung, die ihm als notwendige Voraussetzung jedes "tieferen religiösen Lebens" (28) erschien, bereichern.

Einen systematischen, "ausführlichen Vortrag . . . über die Geschichte der Philosophie" (29) hielt Paulsen auf der Schule für unnötig, ein gelegentliches Eingehen auf historische Ansichten zu einem bestimmten Problem aber für durchaus vorteilhaft. Für die Behandlung metaphysischer Probleme schlug Paulsen sogar ausdrücklich den "historischen Weg" (30) vor, eine Möglichkeit, die später häufig aufgegriffen wurde. In einer "gelegentlichen Stunde" könnte man auch "die Grundgedanken eines philosophischen Systems im Zusammenhang" entwickeln oder die "möglichen Formen der philosophischen Weltanschauung" und der metaphysischen, erkenntnistheoretischen und ethischen "Kategorien" (31) an Hand der historischen Entwicklung besprechen.

Über die Methode des philosophischen Unterrichts machte Paulsen nur einige Andeutungen. Der Lehrer müßte vor allem das "spontane Interesse" der Schüler "an der Sache" aufgreifen, ihrer "lebhaften Neigung zum Kritisieren und Debattieren, wohl auch zum Grübeln und Zweifeln" entgegenkommen und sie "zum Selbstdenken und Selbstfinden" anleiten. Jede "dogmatische Darlegung"

oder "Aufnötigung prinzipieller Entscheidungen" würde dem Zweck des Philosophieunterrichts widersprechen, es ginge vielmehr darum, die Probleme "von den Tatsachen aus" entstehen zu lassen und "die möglichen Ansichten und ihre Gründe" zu entwickeln. Da bei der Philosophie "ohne positives Wissen . . . nichts zu machen" sei, müßte in diesem Unterricht natürlich "auch einfaches Darbieten und Lernen . . . vorkommen", (32)

In Bezug auf die äußere Form des philosophischen Unterrichts dachte Paulsen zunächst nicht an einen "neuen Unterrichtsgegenstand mit Wiederholungen und Prüfungen", sondern "an ganz gelegentliche und gleichsam zufällige" (33) Belehrungen, die aus dem Unterricht selbst hervorwachsen. Die Erarbeitung der philosophischen Grundbegriffe könne aber "nur einer zusammenhängenden Belehrung . . . gelingen", (34) für die Paulsen irgendwelche andere Unterrichtsstunden verwendet wissen wollte.

Später begrüßte er aber die Forderungen Lehmanns nach eigenen Philosophiestunden und teilte dessen Ansicht, daß sich die Zeit dafür trotz aller Schwierigkeiten im Lehrplan finden ließe, wenn die Schulbehörde erst von der Notwendigkeit dieses Unterrichts überzeugt sei. Nach dem Ersten Weltkrieg war es auch fast so weit, doch zeigte sich dann, daß die im deutschen Idealismus und liberalen Protestantismus verankerten Grundanschauungen Paulsens, welche die preußische Schulverwaltung immer noch weitgehend bestimmten, in einem unüberbrückbaren Gegensatz zum katholischen Denken standen, woran die Einführung eines obligatorischen Philosophieunterrichts am preußischen Gymnasium scheiterte.

13. Otto Willmanns Neubegründung der philosophischen Propädeutik

a) Willmanns Gegensatz zu Paulsen

Wie Paulsen war auch Willmann ein Schüler Trendelenburgs, beide waren von ihm auf die von Platon und Aristoteles ausgehende "organische Weltanschauung" (1) hingewiesen worden. Während Paulsen aber bald den Sprung zum kantischen Idealismus vollzog, verlief der Weg des um sieben Jahre älteren Willmann viel langatmiger. Durch den Realismus Herbarts auf Leibniz verwiesen, verfolgte er den historischen Gang der philosophie perennis von den griechischen Denkern über Augustinus und Thomas bis wieder in die Neuzeit hinein, wobei sich ihm der Blick für das Ewig-Wahre der katholischen Philosophie eröffnete. So war für ihn die Philosophie der Weg zur absoluten Wahrheit, für Paulsen dagegen nur der Weg zu einer 'idealistischen' Lebensanschauung.

Von dem "zeitüberlegenen Standort" der philosophia perennis aus unterzog Willmann auch die subjektivistisch-relativistischen Philosopheme der Neuzeit einer "unnachsichtigen Kritik". (2) Da er hierbei Kants "unechten Idealismus" (3) besonders scharf anfaßte, sah sich Paulsen gezwungen, die Autonomie der menschlichen Vernunft gegen diese "jüngste Ketzengericht über die moderne Philosophie" (4) zu verteidigen. Bei dieser Auseinandersetzung "zwischen Thomas und Kant," zwischen dem "katholischen und dem protestantischen Prinzip", mußte Paulsen die Stärke der einheitlichen katholischen Philosophie anerkennen, der auf protestantischer Seite eine "Anarchie der Systeme, eine Zersplitterung ... in Individualismen" (5) gegenüberstehe. Die Autonomie des protestantischen Philosophierens, als dessen Vollender er Kant ansah, blieb für ihn aber eine unaufgebbare Voraussetzung, während Willmann die Philosophie "der Theologie ... dienend zur Seite" (6) treten ließ.

Als Kantianer konnte Paulsen dem philosophischen Schulunterricht auch keinen festen Lehrstoff zuweisen, wogegen Willmann in der philosophia perennis, welche die "längste Reihe von einstimmigen Denkern" (7) erarbeitet hatte, durchaus so einen Lehrstoff gegeben sah. Willmann nahm daher die Tradition einer eigenständigen philosophischen Propädeutik, an Trendelenburg und den österreichischen Philosophieunterricht anknüpfend, wieder auf, während Paulsen vor allem das gelegentliche Philosophieren in anderen Unterrichtsfächern befürwortete. Auf Grund seiner pädagogischen Erfahrung hatte Paulsen wohl eingesehen, daß man im Philosophieunterricht ohne Metaphysik nicht auskommen könne, doch

mangelte sowohl seiner Ethik wie seinem monistischen Idealismus der letzte geistige Halt; Willmann konnte dagegen aus dem Vollen der scholastischen Tradition schöpfen, wenn er sich für den Schulunterricht auch mit einer "historischen Einführung in die Metaphysik" (8) begnügte. Dieser historische Weg wurde im protestantischen Bereich auch wiederholt aufgegriffen, mußte jedoch ohne die Voraussetzung einer wirklichen philosophia perennis notgedrungen im Relativismus enden und wurde dann mit Recht für den Schulunterricht abgelehnt. Schließlich dachte Paulsen bei seinen Bestrebungen zur Erneuerung des Philosophieunterrichts als 'moderner' Philosoph in erster Linie an die realistischen Anstalten, bei denen die geistige Bildung besonders gefährdet war, während Willmann, in der humanistischen Tradition beheimatet, ähnlich wie Trendelenburg mehr an die philosophische Vertiefung des klassischen Unterrichts dachte.

Willmanns Widerspruch gegen den deutschen Idealismus und sein Eintreten für die katholische Scholastik waren Grund genug, ihn im preußischen Raum fast völlig zu ignorieren. Sein Hinweis auf die aristotelische Philosophie fand dazu bei den düsteren Erinnerungen der preußischen Schulmänner an die 'Elementa' Trendelenburgs keinen rechten Widerhall. Willmann war auch keine kämpferische Natur, um seine Anschauungen durchzusetzen, er gab nur der Hoffnung Ausdruck, der Lehrbetrieb der höheren Schulen werde der "innigen und vielfachen Verknüpfung" des gesamten wissenschaftlichen Unterrichts mit der Philosophie "wieder gerecht werden und das dürftige Versuchsfeld, welches der heutige philosophische Unterricht darstellt, noch einmal in einen Fruchtgarten verwandeln". (9)

b) Der Bildungsbeitrag der Philosophie

In seine Didaktik trat Willmann zunächst der modernen Neigung "zu wirtschaftlicher Bewertung des Wissens und Könnens", wodurch vielleicht der "Scharfblick für die Oberfläche" gefördert, die "oft ... klägliche Unklarheit für das Tieferliegende" aber nicht überwunden werden könne, sowohl vom historischen wie vom christlichen Standpunkt aufs schärfste entgegen. Diese einer relativistischen Philosophie entspringende utilitaristische Pädagogik habe das Verhältnis von Bildung und Religion gerade umgekehrt. Nicht durch die Bildung allein werde die menschliche Natur zur freien Persönlichkeit, die sich dann ihre Religion selbst schaffe, sondern die Religion sei der ursprüngliche Wurzelboden aller Bildung, wodurch die Theologie zur Grundlage des gesamten Bildungssystems wird. Bei den Griechen wurde die Mythische Theologie durch die Philosophie abgelöst, während im christlichen Bildungssystem die Philosophie

wieder in den Dienst der christlichen Theologie trat. Dabei erhielt sie die Aufgabe, zwischen menschlicher und göttlicher Wissenschaft und damit auch zwischen Forschung und Bildung, zwischen Schule und Leben zu vermitteln.

Da her müsse jedes "tiefer gehende Bildungsstreben" notwendig auf die Philosophie stoßen. Das "von der Mannigfaltigkeit der Dinge und Vorgänge" gefesselte Auge suche zu deren Zusammenhang vorzudringen, "der Blick gleitet von den Tatsachen auf die Ursachen zurück, er erspäht hinter dem Willkürlichen das Vernünftige". Dieser "Übergang von dem empirischen zum spekulativen oder Vernunftinteresse" liege in der Tendenz des menschlichen Geistes und fordere eine spekulative Vertiefung der ganzen Bildung. Ein weiterer "Antrieb zum Philosophieren" entspringe dem "bei reichem Geistesleben erwachenden Bedürfnis der Lebensbetrachtung", der Beurteilung und Bewertung der Dinge in Hinblick auf das menschliche Leben, wobei weniger Erklärung, als vielmehr Aufklärung gesucht werde. "Die Fähigkeit, sich eigene und fremde Erfahrung zurecht zu legen, sich von seinen Meinungen und Handlungen Rechenschaft zu geben, für die der anderen einen Maßstab der Beurteilung zu gewinnen, das Alltagsleben mit Gedanken zu durchleuchten und Gedachtes durch Verknüpfung mit Erlebtem lebendig zu machen, bezeichnet einen Höhepunkt der Bildung, den Zug derselben, durch welchen sie der Weisheit verwandt ist". Diese Betrachtung bedürfe jedoch "fester Haltepunkte", um die Einheit und den Einklang der individuellen Erfahrung zu gewährleisten, die aber nur die Philosophie biete, "gleichsam das Geländer abgebend für die aufstrebenden Reben" des persönlichen Denkens.

Diese beiden Antriebe zur Philosophie, "das spekulative Interesse und das Interesse der Aufklärung", treffen, weit genug vorangetrieben, im Streben nach einer allgemeinen Welt- und Lebensanschauung zusammen. Diese entstehe durch Zusammenfügung der verschiedensten Elemente von "Wissenschaft und Kunst, Dichtung und Wirklichkeit, Gegenwart und Vergangenheit, Natur und Geschichte"; zur Verarbeitung dieser Elemente und zur Gewinnung fester Orientierungspunkte bedürfe sie aber wieder der Philosophie. "Spekulative Vertiefung, Aufklärung, Weltanschauung bezeichnen die unmittelbaren Beiträge der Philosophie" zu jeder Bildung.

Da alle Schuldisziplinen schon von sich aus "in dem philosophischen Unterricht zusammenstreben", habe besonders "der höhere Bildungsunterricht ohne das philosophische Element eine Lücke". Jede sittliche Wirkung des Literaturunterrichts sei davon abhängig, daß die Erörterungen "weit genug geführt werden, um sich einigermaßen zusammenzuschließen ... Bloß gelegentliche Bemerkungen" könnten "den Bildungsgehalt" nicht auswerten, dazu bedürfe es klarer, auf das

konkrete Leben anwendbarer philosophischer Bestimmungen, die ihren Rückhalt an einem allgemeinen Begriffssystem haben. Die Mathematik bilde als "Schule des strengen Denkens" eine besondere Vorschule der Denklehre, sie müsse aber "von der Ergründung der Größenverhältnisse zur Ergründung der Grundverhältnisse des Gegebenen" fortschreiten. "Philosophische Bildung" sei auch die beste "Vorbildung für die Wissenschaft", da "die spekulative Auffassung ... zum Überblick über das Ganze" befähige und dadurch das wissenschaftliche Denken kläre und vertiefe. Auch das theologische Element des Religionsunterrichts bedürfe der Philosophie, vor allem müsse die Apologetik "unvermeidlich ... auf philosophische Lehren Rücksicht nehmen". Indem die Philosophie überdies das physische Element mit dem ethischen vereinige, stelle sie zugleich "ein Bindeglied zwischen dem realistischen und humanistischen Unterricht dar, deren Auseinandertreten die Einheit unseres höheren Unterrichts besonders gefährdet". (10)

c) Über den 'organisch-genetischen' Philosophieunterricht

Ersprechend seiner 'organischen Weltanschauung', nach der "das Geistige mit dem Organischen nicht bloß vergleichbar, sondern innerlich verwandt" war, forderte Willmann für den Unterricht eine "organisch-genetische" Lehrweise, bei welcher der Lehrende den Stoff unter Mitwirkung der Schüler aus deren Gedankenkreis herausentwickelt und jeder in dem lebendigen Zusammenhang des Ganzen darinsteht und "sieht, woher er kommt und wohin er geht". (11) Diese Unterrichtsweise sei besonders bei jenen Gegenständen anwendbar, die es unmittelbar mit einem Organismus zu tun haben, wobei Willmann neben die natürlichen die geistigen Organismen: die sozialen, künstlerisch-poetischen und intellektuell-theoretischen stellte. Zu den letzteren zählte er vor allem die Mathematik und die Philosophie.

Willmann hielt die Anwendung der organisch-genetischen Lehrweise besonders bei der Logik für angebracht, die "am meisten mit den anderen Bildungsbereichen verwachsen" sei und die man daher aus schon Bekanntem einfach "hervorwachsen lassen" könne. Indem er die Logik als "Technik" (12) sowohl der Gedankenbildung als auch der Erkenntnisbildung auffaßte, was ihrem ursprünglichen Charakter wie auch dem natürlichen Denken am besten entspreche, wurde er sowohl ihrer psychologischen wie auch ihrer erkenntnistheoretischen Bestimmung gerecht. So ging er in seinem Lehrbuch auch von der psychologischen Analyse des Denkens aus und stieß bei der Betrachtung des Erkenntnis- und Wesensgehaltes der Begriffe bis "an die Schwelle der Metaphysik" (13) vor.

Als Ausgangspunkt für die Logik wählte Willmann nicht den Begriff, der weder für das natürliche Denken noch für das Sprachempfinden das Erste sei und noch gar nicht "im Gesichtskreis des Lernenden" liege, sondern erst "mehr oder weniger künstlich beschafft und eingeführt werden" müsse. Die kleinste organische Einheit der Sprache bzw. des Denkens sei der Satz bzw. das Urteil; die letzte, größte organische Einheit, auf die der Logikunterricht schon von Anfang an ausgerichtet sein müsse, sei das System der Wissenschaften. Die logische Denkbewegung beginne bei dem Auseinandertreten von wahr und falsch, wobei die "Denkrichtigkeit" in der Mitte zwischen der "Sachrichtigkeit" und der "Sprachrichtigkeit" (14) stehe. Der Merkspruch der alten Rhetoriker: quis, quid, cur, contra, simile et paradigmata, testes, bringe in seinen fünf Mittelgliedern diese Denkbewegung in konkreter Form zum Ausdruck. Dieses bei jedem Aufsatz geübte "unbewußte Tun" müßte der Logikunterricht, "indem er den Schüler sich bei seiner Denktätigkeit belauschen läßt" (15) zunächst in seiner organischen Ganzheit zum Bewußtsein bringen. Dann erst könne die eigentliche genetische Behandlung der Logik einsetzen, die von der psychologischen Bestimmtheit der Denktätigkeit ausgehend, über die Lehre von den Denkbewegungen und den Richtungspunkten des Denkens zu den Denkformen, Denkgesetzen und Denkkoperationen führe.

Da der denkende Mensch "nicht der ganze Mensch" sei und auch "nur mit Rücksicht auf den ganzen Menschen verstanden werden" (16) könne, verlange "die Denklehre in der Seelenlehre ihre Ergänzung". Daher behandelte Willmann als zweite philosophisch-propädeutische Disziplin die empirische Psychologie, die wieder mit dem Belauschen der elementarsten Tätigkeiten der Seele beginnen, aber stets auf das Ganze der menschlichen Persönlichkeit ausgerichtet sein müsse. Die genetische Methode führe von den niederen Seelenkräften "Sinn und Trieb" bis zur Höhe des sittlichen Charakters. Indem die Psychologie die rechte Verfassung des Menschen und seine Hinordnung auf ideale Ziele in die Betrachtung mit einbeziehe, weise sie auch den Weg zur sittlichen Lebensführung.

Von dem dreifachen Beitrag der Philosophie zur höheren Bildung falle die Aufklärung hauptsächlich dem Psychologieunterricht zu. Die Logik könne zwar die spekulative Vertiefung anbahnen, erfülle dabei aber auch mehr eine aufklärende Funktion. Deshalb sah Willmann "die Einbeziehung der Elemente der Metaphysik als dritte propädeutische Disziplin" als "unerläßlich" an, weil erst durch sie das spekulative Interesse geweckt und die Voraussetzungen "für die Bildung einer philosophischen Weltanschauung" geschaffen werden könnten. Der metaphysische Unterricht, der mit der im österreichischen Lehrplan genannten Ein-

leitung in die Philosophie zusammenfalle, könne sich "ganz im Altertum" (17) bewegen, dessen Entwicklung des spekulativen Denkens typisch für alle späteren Perioden sei. Die klassischen Problemlösungen, die "etwas Unverwelkliches" (18) an sich haben, seien infolge ihrer "typischen Einfachheit und Anschaulichkeit" zur Klärung der philosophischen Grundfragen unentbehrlich und ein besonders wirksamer Schutz gegen die "sich immer wiedergebärenden Irrtümer" (19) des Denkens.

Bei der Stoffwahl für seine philosophisch-propädeutischen Lehrbücher (Logik 1901, Empirische Psychologie 1904, Historische Einführung in die Metaphysik 1914) hielt sich Willmann in der Hauptsache an die aristotelische Philosophie, behielt aber die übrigen klassischen Systeme und deren christliche Weiterbildung im Mittelalter im Auge. Nur bei der Psychologie verwendete er die "Ergebnisse neuerer Forschung", (20) war aber zugleich bemüht, die "empirische Behandlung" durch die eingehende Würdigung der klassischen Terminologie "zu einer empirisch-historischen" (21) zu erweitern. Willmann erklärte sich den Verlust der schulischen Tradition des Philosophieunterrichts auch durch die Abwendung der Denker von Aristoteles, dessen "Elementarphilosophie" ein durch Jahrhunderte hindurch bewährtes "Lehrgut" für diesen Unterricht bereitgestellt habe, während der "neueren Entwicklung der Philosophie" keine "konstitutive Bedeutung" (22) für den philosophischen Schulunterricht zukomme. Der Rückgriff auf Aristoteles hätte auch den Vorzug, dem Dilemma zu entgehen, "dem Streite der System fernbleiben und doch auf dem Felde des Streites orientieren" zu müssen. Die aristotelische Philosophie liege einerseits zeitlich genug weit zurück, um nicht mehr "in die Debatten der Gegenwart verwickelt" zu sein; andererseits bilde sie einen "Fußpunkt in der Geschichte der Philosophie" von dem aus sich die Entwicklung der Philosophie bis in die Neuzeit hinein überschauen lasse. Der Schulunterricht müßte natürlich nicht die ganze aristotelische Philosophie darbieten, sondern sich auf "besonders gehaltreiche, ... die Auffassung der Jugend nicht übersteigende Stellen" beschränken, "darauf bedacht, mehr Denkstoff als ein System zu bieten". (23)

Willmanns Lehrbücher konnten in Deutschland wegen der hohen philologischen und philosophischen Anforderungen und der reichen Fülle des dargebotenen Stoffes, die eine schulmäßige Verwendung kaum zuließ, und nicht zuletzt wegen ihrer Bindung an die aristotelisch-scholastische Philosophie keine weite Verbreitung finden; im süddeutschen und österreichischen Raum wurden sie jedoch für die Hand des Lehrers immer sehr geschätzt. Im Verborgenen wirkten Willmanns Anschauungen aber weit über den katholischen Bereich hinaus, wie auch seine Gedankengänge über den Philosophieunterricht in der späteren Literatur immer wieder aufgegriffen wurden.

14. Die Vorschläge zur Erneuerung des philosophischen Unterrichts von philologischer Seite

a) Die Zeit um die Jahrhundertwende - Überblick und Gliederung

Nach dem allmählichen **Wiedererwachen** der Philosophie im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts erreichte das philosophische Interesse innerhalb der Lehrerschaft in der Zeit nach der Jahrhundertwende seinen Höhepunkt. Die Anregungen Paulsens und Willmanns zur Neugestaltung des philosophischen Schulunterrichts fielen auf fruchtbaren Boden und wurden in einer Unzahl von Vorträgen und Lehrerversammlungen, Schulprogrammen, Lehrbüchern und Monographien diskutiert und vielfach ergänzt. Die hier gebotene Auswahl beschränkt sich auf solche Arbeiten, die für die weitere Entwicklung dieses Unterrichts in Deutschland bedeutsam geworden sind oder eine besonders charakteristische Zielsetzung aufweisen. Die Vorschläge von philologischer Seite sollen in diesem Kapitel behandelt werden. Mitten im Strom der neuen Ansätze und Anregungen **bemühte** sich Rudolf Lehmann wieder um eine Zusammenfassung und Verknüpfung des Alten mit dem Neuen (15. Kapitel).

Das vielfältige Streben nach philosophischer Vertiefung der Bildungsarbeit hing damit zusammen, daß die Naturwissenschaften in ihrem Bemühen, das Innerste der Welt in physikalisch-chemische Mechanismen aufzulösen, das menschliche Gemüt nicht auszufüllen vermochten; die Gedankenwelt des klassischen Altertums lag dem modernen Leben gegenüber in allzugroßer Ferne; der nationalen Idee kam nach der inneren und äußeren Festigung des Deutschen Reiches keine zentrale Bedeutung mehr zu; die zwischen Orthodoxie und Liberalismus hin- und hergerissene Religion übte keine Anziehungskraft mehr aus. Auf der Suche nach einem neuen geistigen Lebensinhalt, der die Zerrissenheit des Denkens und Strebens überwinden und den Weg zu einer ganzheitlichen Anschauung der Welt und des Lebens weisen sollte, stieß man wieder auf die Philosophie - und auf die Kunst. F. A. Langes Interpretation der Metaphysik als "Begriffsdichtung" hatte das philosophische Bemühen schon in die Nähe des künstlerischen gerückt. Die in den Neunzigerjahren aufbrechende Kunsterziehungsbewegung, die das ästhetische Lebensideal, das künstlerische Schaffen und Genießen, gegen die intellektuell-wissenschaftliche Schulbildung ausspielte, trug zur philosophischen Besinnung nicht viel bei; ihr Streben nach weltanschaulicher Vertiefung, das sich mitunter bis zur schwärmerischen Identifizierung von Kunst und Leben, von Kunst und Religion steigerte, lenkte den Blick aber doch zuweilen auf unzerstörbare geistige Wirklichkeiten.

Die enge Beziehung zwischen dem "Anschaulichen und ... Beschaulichen", zwischen "bildender Kunst und Philosophie" wurde von dem 'Rembrandt-deutschen' A. J. Langbehn besonders herausgestellt. Er sah es als "dringendste Aufgabe der deutschen Bildung" an, die "innere Anschauungsform" wieder zu gewinnen, die allein die "Synthese des Geistes", die Einheit von Kunst, Wissenschaft und Religion ermögliche. "Zentrale Weltanschauung aber ist philosophische Weltanschauung". So forderte er für die Schule "weniger Wissen und mehr Weisheit" und vor allem eine "mehr philosophische Behandlung der Wissenschaft ... , welche die Einzelfächer ... in eine direkte Verbindung zum Weltganzen einerseits und zur menschlichen Natur andererseits setzt". Langbehn dachte dabei aber an keine "hochtrabende" Philosophie "ins Blaue hinein", sondern an eine historisch fundierte im Sinne eines Platon und Leibniz; an eine "Kunst des Denkens", die im kleinsten Sonnenstäubchen die ganze Sonne, im kleinsten Zipfel der Welt das Universum erfaßt; an eine Philosophie, "welche die Dinge des täglichen Lebens ... von innen heraus durch die Macht der Gedanken und des Wortes verklärt". Eine solche "Philosophie der Alltäglichkeit, der Natürlichkeit, der Kindlichkeit" stände "der Religion sehr nahe" (1) und könnte dadurch auch die Wissenschaft wieder zu Gott zurückführen.

Um die Jahrhundertwende machte sich aber auch in den Wissenschaften selbst ein Streben nach einem ethischen oder metaphysischen, einem künstlerischen oder sogar religiösen Überbau des wissenschaftlichen Weltbildes bemerkbar. Diese besonders innerhalb der Naturwissenschaften aktuellen Bestrebungen nach philosophischer Vertiefung gewannen auch auf das Schulwesen einen großen Einfluß und werden im 16. Kapitel zusammengefaßt. Ein Abschnitt geht hierbei auf die Vorschläge Alois Höflers ein, die den österreichischen Philosophieunterricht dieser Zeit entscheidend beeinflussten und auch in Deutschland ein gewisses Echo fanden.

Dem Religionsunterricht konnte die philosophisch-weltanschauliche Ausrichtung des Schulunterrichts auf die Dauer nicht gleichgültig sein. Um seine Position zu behaupten und die Übergriffe der Wissenschaften auf sein Gebiet abzuwehren, mußte er sich zum Teil selbst philosophisch orientieren. Das 17. Kapitel versucht, diesen wechselseitigen Beziehungen zwischen Philosophie- und Religionsunterricht nachzugehen, soweit sie in der Literatur dieses Zeitabschnitts zur Sprache kamen. Die von praktischen Erfordernissen ausgehenden Bestrebungen, einen allgemeinen Moralunterricht an der Schule einzurichten, der bei dem Verzicht auf eine religiöse Fundierung der Ethik auf deren philosophische Interpretation angewiesen war, gewannen in Deutschland keine größere Bedeutung, so daß von ihrer Besprechung abgesehen wurde; der für die religiöse

wie philosophische Unterweisung grundlegende lebenskundliche Unterricht F. W. Foersters sollte dagegen nicht übergangen werden (Abschnitt 17 f).

Während Rudolf Lehmann sowohl die Beziehung zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht wie der historische und religiöse Tiefgang abging, bemühte sich Alfred Rausch im Rahmen seiner "Schulphilosophie" um die Synthese sowohl der geisteswissenschaftlichen wie der naturwissenschaftlichen wie auch der religiös-christlichen Fragestellung (13. Kapitel). Nach dem Vorbild Paulsens nahmen sich schließlich auch einige Hochschulphilosophen dieser Fragen an (19. Kapitel). Die Vorschläge, die im unmittelbaren Zusammenhang mit der Erneuerung der preußischen bzw. bayerischen Lehrordnung zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts standen, werden erst in diesen Kapiteln berücksichtigt.

b) Der Ruf nach Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik

Nach dem Ausscheiden der philosophischen Propädeutik durch die bayerischen Lehrpläne von 1891 und die preußischen von 1892 setzten sich gleich wieder mehrere Stimmen für dieses Fach ein. Während die meisten von Ihnen gleichzeitig eine Erweiterung des traditionellen Logik- und Psychologieunterrichts durch die Ästhetik, Ethik oder Geschichte der Philosophie anstrebten, trat Gottlieb Leuchtenberger im Anschluß an die österreichische Praxis für die "alten Rechte" des Propädeutikunterrichts ein. Hierbei wandte er sich vor allem gegen die übliche episodische Anfügung dieses Unterrichts an das Deutsche oder die klassische Lektüre. Einerseits würde der andere Unterricht unter diesen propädeutischen Exkursen nur leiden, andererseits wäre auf diese Weise nur eine "lückenhafte und ... deshalb ... oberflächliche Behandlung der logischen und psychologischen Begriffe und Ideen" möglich, was dem eigentlichen Zweck der Propädeutik nicht gerecht werden könnte. Jeder "Ersatz" bedeute notwendig "die Preisgabe der Propädeutik". Eine "fruchtbringende, d. h. der allgemein Verstandes- und Urteilsbildung, der Vorbildung für Universitätsstudien, der Charakterbildung dienende Behandlung" fordere unbedingt die "selbständige Stellung" und eine entsprechend angesetzte "genügende" (2) Unterrichtszeit. Es sei auch "Pflicht des Staates", für die "Heranbildung" (3) geeigneter Propädeutiklehrer zu sorgen; zumindest müßten alle Deutschlehrer "gezwungen werden, ausnahmslos auch die Fakultas in der Propädeutik sich zu erwerben". (4) Darüberhinaus müßte an der Universität eine Vorlesung oder Seminarübung geboten werden, wo der künftige Philosophielehrer die nötige konkrete Vorbildung und Anleitung erhalte. Dann würde die philosophische Propädeutik auch wieder Heimatrecht am preußischen Gymnasium gewinnen.

Neben Leuchtenberger setzte sich vor allem Paul Cauer für die übliche philosophische Propädeutik ein, für die er eine besondere Stunde in der Prima ansetzte, die er abwechselnd irgend einem Fach entlehnte. Peter Vogt knüpfte mit seinen Lehrbüchern an die österreichische Propädeutik und an Willmann an, ebenso Hans Schmidkunz, der noch im 22. Kapitel zur Sprache kommt. A. Gille trat wieder dafür ein, Logik und Psychologie nicht als Unterrichtsfächer, sondern "als Unterrichtsprinzip" (5) zu behandeln und ihre Pflege allen Lehrern zuzuweisen. Andere Beiträge, wie die von Ehemann, G. Frick und P. Selge, stellten wieder die Logik in den Mittelpunkt des propädeutischen Unterrichts.

Infolge der Vorherrschaft der psychologistischen Philosophie verschob sich das Schwergewicht der Propädeutik in dieser Zeit immer mehr auf die Psychologie, die z. B. für Th. Elsenhans den "sicheren Ausgangspunkt für die andern Zweige der Philosophie" und damit die geeignetste "Vorschule des philosophischen Denkens" (6) bedeutete. Auch Leuchtenberger hatte im Grunde die Psychologie für wichtiger gehalten als die Logik; ihm folgten A. Sartori und O. Conrad. Dabei ließ der Psychologieunterricht aber die bisherige Einschränkung auf die 'empirische' Psychologie in der Regel mehr oder weniger außer acht und bereitete damit die Erweiterung der Propädeutik durch die anderen philosophischen Disziplinen, vor allem durch die Ethik, vor. Vielfach wurde noch die Ästhetik hinzugenommen und schließlich die ganze Betrachtung bis ins Metaphysische ausgedehnt, womit der Rahmen der traditionellen philosophischen Propädeutik endgültig gesprengt war.

c) Die Notwendigkeit eines klaren Bekenntnisses zur Philosophie (F. Polle)

Im Gegensatz zu den Bestrebungen, die auf eine bloße Erneuerung der philosophischen Propädeutik hinausliefen, wandte sich der Dresdner Oberlehrer Friedrich Polle gegen jegliche "philosophische Propädeutik", die als "Vorschule" zur Philosophie doch wieder keine Philosophie sein sollte. Wie könne jemand durch etwas, was "gar nicht Philosophie ist", in diese Wissenschaft eingeführt werden? Es sei reiner "Aberglaube", daß die formale Logik in die Philosophie einführe; ebenso sei jeder "psychologische Unterricht ... wertlos", der sich "der metaphysischen Begründung" entziehe.

Die Schule könne dem Streit der philosophischen Systeme doch nicht fernbleiben, wie es seit Herbart immer verlangt werde. Sei der Streit der Philosophen denn "etwas Unsittliches oder ... ein Primaner ein so zart besaitetes Wesen?"

In der Kirchengeschichte müßten sich die Schüler mit noch viel tiefer greifenden Streitigkeiten befassen. Die Forderung, der Philosophielehrer "solle über den Parteien stehen", sei "eine hohle Redensart ohne Sinn", dazu müßte er "mindestens ein Sokrates, Aristoteles, Kant sein". Jeder könne die Philosophie doch nur "nach seiner persönlichen Auffassung und Überzeugung" lehren. Wenn die Schüler im Unterricht auch Verschiedenartiges zu hören bekämen, sei das nicht so wesentlich; man müsse aber verlangen, daß der Lehrer ihnen seine Ansicht offen mitteile und sie auch mit den gegnerischen Ansichten vertraut mache. Die meisten Abhandlungen über den Philosophieunterricht würden aber "nur äußerst selten" andeuten, "welche philosophische Richtung sie vertreten", wodurch man den Ausführungen "zweifelnd und mißtrauisch gegenüberstehen" müßte. Wer selbst keine "bestimmte Ansicht oder... Überzeugung" (7) vertrete, wer noch unentschieden oder absoluter Skeptiker sei, könne andere in die Philosophie nicht einführen.

Damit hatte Polle einige wunde Stellen des bisherigen philosophisch-propädeutischen Schulunterrichts schonungslos bloßgelegt, besonders was die allgemein erhobene Forderung betraf, der Philosophielehrer dürfe selbst keine philosophische Überzeugung vertreten. Er selbst bekannte sich als Schüler Christian Hermann Weißes. Bei der weiten Verbreitung des historistischen Realismus und metaphysischen Skeptizismus fanden Polles Ausführungen jedoch nur Widerspruch.

d) Baumeisters Eintreten für die 'Weltweisheit' in der Schule

Wie Polle wandte sich auch A. Baumeister, der Herausgeber des "Handbuches der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen", (8) gegen den Ausdruck philosophische Propädeutik. Der Philosophieunterricht am Gymnasium bedeute doch für die Mehrzahl der Schüler keine bloße "Propädeutik" zum Studium der Philosophie, sondern "die einzige planmäßige ... Anleitung in philosophischer Hinsicht für alle Zeit", "eine Mitgift fürs Leben". Der "in sich abgeschlossene" philosophische Unterricht müsse den Schülern wirklich ein Bild der "Weltweisheit" (9) vermitteln, um sich "dem Standpunkte früherer Jahrhunderte" wieder zu nähern, in denen die Philosophie den "Gipfel und Schlußstein der ganzen Lehre" gebildet hätte. Durch die "vornehmlich ästhetische Würdigung des Altertums habe das philologische Gymnasium des neunzehnten Jahrhunderts nur der unverbindlichen "Flachrednerei ... der 'guten Gesellschaft' " Vorschub geleistet. Baumeister führte auch das Wachsen "des religiösen Indifferentismus, die Abflachung moralischer Grundsätze im öffent-

lichen und privaten Leben, das Umsichgreifen des Pessimismus" und rohen Individualismus auf die allgemeine "Unklarheit psychologischer und ethischer Grundbegriffe" und die "Leichtfertigkeit der Verallgemeinerung ... zweifelhafter Theorien" zurück. Die rein ästhetische Weltbetrachtung in der Schule müßte daher eingeschränkt und der Philosophie "als einem Regulator der gesamten Geistestätigkeit ... in der obersten Klasse ... wieder Eingang und der gebührende Raum" gewährt werden.

Baumeister dachte hierbei an eine "Einführung in gewisse Gebiete der Philosophie", (10) nämlich in die Logik, Psychologie und Ethik, und sah auch eine kurze Behandlung der Philosophiegeschichte vor, da das Denken der Gegenwart nur in Hinblick auf die Geschichte dieses Denkens zu verstehen sei. Die Logik habe die Aufgabe, "im Denken und Sein das innere Gesetz, die tiefere Ordnung nachzuweisen", aus dem Zufälligen das Notwendige herauszuschälen, aus dem Chaos den Kosmos zu gestalten, und führe damit über die Erkenntnistheorie zur allgemeinen Wissenschaftslehre. Die Psychologie dürfe natürlich nicht auf die empirische oder gar auf die naturwissenschaftlich-experimentelle eingeschränkt werden, sondern müsse zu metaphysischen und ethischen Fragen hinüberleiten, wobei die Hauptaufgabe "in der klaren Herausarbeitung der Probleme" bestehe. Bei der Ethik dachte Baumeister vor allem an die sozialen Fragen. Die unterrichtliche Behandlung der Philosophiegeschichte könne am besten an Hand der griechischen Philosophie, die, "mit naiver metaphysischer Spekulation" anhebend, "dem Gang des individuellen Denkens ... analog" verlaufe, die charakteristischen "Stufen und Möglichkeiten" des philosophischen Denkens durchgehen.

Diese "Schule der Weltweisheit" müsse der Jugend vor allem jenes "wahre Selbstvertrauen der Vernunft" vermitteln, das die Grundbedingung jedes Philosophierens sei. Der Unterricht könne auch nicht "in Verbindung mit einem anderen Fach ... erledigt" werden. Da "Philosophie und System untrennbare Begriffe darstellen", könnten "gelegentliche, zerstreute Bemerkungen hier nichts helfen". (11) So war die **selbständige** Stellung des Philosophieunterrichts für Baumeister eine klare Notwendigkeit; um "eine nachhaltige Wirkung" (12) zu erzielen, hielt er vier Wochenstunden während eines Jahres für erforderlich und sah dies als zweckmäßiger an als zwei Wochenstunden zwei Jahre hindurch. Wenn Baumeisters Vorschläge auch besonders auf den südwestdeutschen Raum abgestimmt waren, warf er durch die Herausstellung des Eigenwertes und Selbstzweckes der philosophischen Unterweisung in der Schule einen wesentlich neuen Gesichtspunkt in die Diskussion.

e) Theobald Zieglers Forderung nach 'Allgegenwart der Philosophie'

Im Gegensatz zu diesen klaren Forderungen Baumeisters war für Theobald Ziegler der "den ganzen Unterricht an den oberen Klassen durchziehende philosophische Geist" (13) viel entscheidender als einige Stunden philosophischer Propädeutik. Die Philosophie dürfe kein "Fach neben anderen" sein, das sei "viel zu wenig", die "Allgegenwart der Philosophie mindestens in der Prima" sei notwendig. Dazu müßte vor allem "mehr Philosophie in den Köpfen und Geisten unserer Lehrer" (14) sein; mit der Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik sei es nicht immer getan, die philosophische Bildung müßte vielmehr für alle Lehrer der Prima etwas Selbstverständliches sein.

"Das Philosophische" liege dabei mehr "im Wie des Unterrichts ... als im Was". (15) Indem der Lehrer den Blick "immeraufs Wesentliche" gerichtet halte, könne er das ganze "schulmäßige Thun ... über sich selbst hinausführen und hinaufheben". (13) Im Unterricht müsse "überall die Beziehung auf ein Ganzes, auf eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung erkennbar sein", woraus Ziegler den Imperativ ableitete: "Denke als Lehrer bei allem an die ganze Schule und an den ganzen Menschen!" So dürfe auch "kein Lehrer ... die Gelegenheit versäumen, mit den Schülern zu philosophieren, d. h. ihnen die Probleme zum Bewußtsein zu bringen und sie von der Peripherie des Wissens aus ... auf das Zentrum hinzuweisen". (15)

Ziegler erkannte jedoch bald, wie schwer diese Forderungen in der Praxis zu verwirklichen seien, und sah daher einen "besonderen philosophischen Unterricht als eine Art Reserve" (16) an. "Vielleicht schwemmt schon die nächste Welle der Schulreform wieder ein Stück vom altbewährten klassischen Unterricht weg; dann würde ich allerdings meinen, daß zur geistigen Schulung die obligaten Jugendspiele schwerlich ausreichen, wohl aber ein vernünftiger philosophischer Unterricht etwas wie einen Ersatz bieten könnte". (17) Ziegler dachte dabei aber keineswegs an die übliche philosophische Propädeutik, deren "Langweiligkeit und Trivialität" (18) vielen künftigen Studenten die Philosophie im voraus verleide, sondern an eine entsprechende Erweiterung des klassischen Unterrichts. Einmal sollte man hier auf die Geschichte der griechischen Philosophie eingehen, zum anderen an Hand der Platon- und Aristoteleslektüre mit den Schülern "praktische Fragen aus dem Gebiete der Ethik und Politik" (19) besprechen. Diese Vorschläge, bei denen sich Ziegler auf Willmann berief, wurden vor allem von Oskar Weißenfels weiter ausgebaut.

f) Die philosophische Auswertung des klassischen Unterrichts

Die naheliegende und auch im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts von einzelnen Stimmen immer wieder geforderte Auswertung des altklassischen Unterrichts in philosophischer Hinsicht wäre sicher der einfachste Weg eines schulmäßigen Philosophieunterrichts. Er wurde auch jetzt wiederholt aufgegriffen, z. B. von H. Hänsel und A. Stahl, oder wie von O. Jäger, Patin und anderen Verteidigern des humanistischen Gymnasiums stillschweigend als gegeben vorausgesetzt. Die von F. A. Wolf und Wilhelm von Humboldt stammende "hochgradige Abneigung" der ästhetisierenden Philologie "gegen alles Philosophische" war gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts schon abgeklungen. Dafür verfiel der altklassische Unterricht bei der fortschreitenden Einengung durch die modernen Fächer der Gefahr, nicht mehr um der klassischen Ideenwelt willen, sondern nur "zum Zwecke der historischen Bildung" (20) betrieben zu werden. Die infolge der nationalpolitischen Zielsetzung der Schule wuchernde kriegsgeschichtliche Lektüre ließ den philosophischen Geist der Antike auch vielfach nicht mehr zur Geltung kommen.

Aus diesen Gründen wurde von altphilologischer Seite mehrfach ein eigener Philosophieunterricht gefordert, sei es als 'Reserve' wie bei Ziegler, oder als "Einigungspunkt" (21) wie bei Gustav Uhlig. Weißenfels sah in ihm ein "kaum zu entbehrendes ... Gegengewicht" gegen die übliche einseitig historische Wertung der antiken Literatur. Die alte Philosophie, deren Wert man "für die Schule kaum zu hoch anschlagen" könne, vereinige alle "möglichen Hauptauffassungen des Lebens" in naiver Ursprünglichkeit und "jugendlicher Erkenntnisfreude". (22) Von der Platolektüre erwartete sich Weißenfels, im Gegensatz zu den meisten anderen Altphilologen, keinen zu großen philosophischen Gewinn, mehr schon von der Ethik und Politik des Aristoteles. Da die Philosophie der Griechen aber "über zu viele Bücher zerstreut" sei, würde man sich im Unterricht besser an die zusammenfassenden Darstellungen römischer Schriftsteller halten, vor allem an Cicero und Horaz, die "in durchaus glücklicher Weise gerade die für die Jugendbildung geeignetsten Teile der alten Philosophie reproduzieren". (23)

Dieser Philosophieunterricht dürfe keine 'Propädeutik' sein, sondern "die Philosophie selbst" müsse als "lichtspendende Sonne" in die Schule einziehen; er solle nicht "philosophisches Wissen" mitteilen, sondern "zu einer philosophischen Auffassung des Lebens", zu einer "philosophischen Gesinnung und Denkweise" erziehen. Von den einzelnen Disziplinen bevorzugte Weißenfels die Psychologie, soweit sie zur "Aufhellung des menschlichen Bewußtseins" (24)

beitrage, und vor allem die Ethik, die Entscheidendes zur "Klärung und Kräftigung des sittlichen Bewußtseins" beitragen könne und zu der "alle Betrachtung über das Menschliche" hindränge. Ein Unterricht, der "in dieser Hinsicht einfach auf das aus der Bibel und dem Katechismus Gelernte verwies, würde zu dem Ideale bewußter weltlicher Bildung, welches sich unsere Schulen gesetzt haben, schlecht stimmen. Erst die Ethik krönt das Gebäude der Schule, und die heute hart bedrängte Religion selbst darf hoffen, in ihrem Kern durch solche Bundesgenossenschaft geschützt zu werden". (25) Für die praktische Durchführung dieses Unterrichts schlug Weißenfels vor, eine Anzahl klassischer philosophischer Sätze zusammenzustellen und "zum Schwungbrett der Betrachtung" zu nehmen, oder "nach vorangegangener freier Erörterung" als "unverlierbaren Ertrag des Nachdenkens" (26) zur Geltung zu bringen.

Da die preußischen Lehrpläne von 1901 die Philosophie dem Deutschunterricht zuwiesen, wandte sich Weißenfels auch den deutschen Denkern zu. Die "eigentlichen Philosophen" seien zwar wegen ihrer "scholastischen Abstraktheit und Schwerfälligkeit" für die Schule ungeeignet, man könne jedoch den Schüler die nötige Philosophie "aus der Beschäftigung mit Lessing, Herder, Goethe und Schiller" (27) gewinnen lassen. Hier sei auch "die reichste Gelegenheit" gegeben, "an das Altertum anzuknüpfen" (28) und die Verbindungslinien zum modernen nationalen Leben zu ziehen.

Weißenfels tröstete sich zum Schluß damit, daß "keine Ungunst der Lehrpläne die Philosophie aus dem höheren Unterricht ausschließen" könne, sie sei schon überall vorhanden, "wo man das Wesentliche zur Hauptsache" mache; ja eigentlich sei es "unmöglich, gut zu unterrichten, wenn man nicht philosophisch unterrichtet". (29) Er bezog sich hierbei auf ein französisches Buch über den Philosophieunterricht, (30) dessen Verfasser allen Fachwissenschaftlern beweiße, "wie verdummend ihr Unterricht wirken muß, wenn sie dem, was sie behandeln, nicht die Richtung auf das Philosophische zu geben verstehen. Ein Lehrer kann noch so gelehrt sein in seinem Fache, er wird als Lehrer wie als Erzieher unbrauchbar sein, wenn der Geist der Philosophie nicht in ihm lebendig geworden ist." (31)

g) Paul Geyers 'Schulethik'

In einem ähnlichen Sinne wie Weißenfels stellte Paul Geyer die Ethik in den Mittelpunkt des "schulphilosophischen" (32) Unterrichts, wenn er daneben auch die Logik, Psychologie und Ästhetik zu Worte kommen ließ. Den preu-

bischen Lehrplänen gemäß sah er diesen Unterricht in engster Beziehung zum Deutschen, wies ihm aber eine eigene Wochenstunde die ganze Prima hindurch zu. Diese philosophische Erweiterung des Deutschunterrichts sollte auch die "Gleichwertigkeit" der humanistischen und realistischen Anstalten sicherstellen.

Im Gegensatz zum Religionsunterricht, der die Ethik nur christlich-religiös begründe, hätte der Philosophieunterricht die Aufgabe, "die wichtigsten ethischen Begriffe (Wille, Arbeit, Pflicht, Gewissen, Freiheit, Liebe, Charakter und Persönlichkeit) auf Grund einer weltlich-christlichen Sentenzenharmonie dialektisch, also auf rein intellektuellem Wege ... zu bestimmen und ... in organischen Zusammenhang zu bringen". Geyer wollte dabei dem Religionsunterricht keine Konkurrenz machen, sondern gerade den "innigen Zusammenhang zwischen moderner und antiker", zwischen humanistischer und christlicher Ethik, letztlich "zwischen weltlicher und christlicher Weisheit" aufweisen, und durch diese "Synthese den Grund zu einer festen Weltanschauung in den jugendlichen Gemütern" (33) legen. Die "Wohlfahrt des Menschengeschlechtes" schien ihm auch "an den zwei Ankern der Religion und der idealistischen Philosophie sicherer befestigt" zu sein, "als an dem einen Anker der Religion allein". (34)

Der Philosophieunterricht sollte "kaum allzusehr in die Tiefe und noch viel weniger in die Breite" gehen, sondern nur darauf achten, daß sich alles "zum Ganzen füge" und nicht durch ein gelehrtes Vielerlei "die Einsicht in den inneren Zusammenhang alles Geistigen" verdunkelt werde. Sein Hauptzweck sei nicht, philosophische Kenntnisse zu übermitteln, sondern "Lust und Fähigkeit zu spekulativer Betrachtung der Dinge zu wecken". "Achtzehnjährige Menschen wollen große Zusammenhänge, ein Ganzes, ein System kennen lernen; für die kritische Zergliederung von Einzelheiten und das Spiel mit ... Wenn und Aber sind sie noch nicht reif". (35)

Geyer bearbeitete auch zwei Lehrbücher, eine "gemeinverständliche" Erklärung von "Schillers ästhetisch-sittlicher Weltanschauung" und eine "Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie", (36) durch welche er die Schüler "in die ethisch-ästhetischen Grundanschauungen Kants und Schillers und damit in die eigentliche Philosophie" (37) einführen wollte.

h) Die Bedeutung der Philosophie für die realistische Bildung (Ziertmann)

Während Weißenfels und Geyer den philosophischen Unterricht immer noch an den Literaturunterricht gebunden hatten, betonte Paul Ziertmann wieder mit aller Entschiedenheit dessen Selbständigkeit. Als Neuphilologe hatte er dabei vor allem die realistischen Lehranstalten im Auge, für die er die diesbezüglichen Vorschläge Paulsens weiter ausbaute. Darüberhinaus war er sowohl mit der historischen Entwicklung des Philosophieunterrichts wie mit der zeitgenössischen Literatur gut vertraut.

Im Anschluß an Lehmann forderte er für die Philosophie zwei Wochenstunden während der beiden letzten Jahre, die sich "an den Oberrealschulen verhältnismäßig leicht gewinnen" (38). ließen. Im Notfall könnte man den Philosophieunterricht auch fakultativ dem Lehrplan anfügen, wobei das starke Interesse der Schüler für diesen Gegenstand diese zusätzliche Belastung leicht ausgleichen würde. Jeder Fachlehrer werde wohl "in jeder Stunde Gelegenheit haben, auf Philosophisches einzugehen", diese "gelegentliche philosophische Vertiefung des Fachunterrichts" könne auch das philosophische Interesse anregen und dem Philosophieunterricht "vorarbeiten, ihn jedoch keineswegs ersetzen" - ganz abgesehen davon, daß die meisten Lehrer "absichtlich auf das sorgfältigste um die philosophischen Fragen herumgehen, ohne sie zu berühren, geschweige zu besprechen". (39)

Wie für Paulsen bedeutete die Philosophie für Ziertmann "das letzte Ziel aller gelehrten Tätigkeit, von ihr aus ordnet sich die Masse der Erkenntnisse zum System der Wissenschaften und sie ist zugleich der Ort, wo die Resultate gelehrter Arbeit in Verbindung treten mit den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Seele". Der Philosophieunterricht habe die entscheidende Aufgabe, von den jeweiligen Fachkenntnissen aus die "Verbindungslinien ... bis zu den letzten Gesichtspunkten der Dinge zu ziehen" und damit "die einzelnen Lehrgegenstände aus ihrer Isoliertheit" zu befreien "und zu einem Ganzen, einem System" (40) zusammenzufügen. Er müsse dabei von den "Kenntnissen und Erfahrungen der Schüler" ausgehen, aber auch auf "Einwände, Zweifel, Skrupel... soviel wie möglich" eingehen und durch eine "systematische Behandlung" der philosophischen Problematik diese Fragen "nach Möglichkeit zur Lösung, wenigstens aber zu klarer Einsicht bringen".

Ziertmann dachte hierbei vor allem an diejenigen Gebiete der "systematischen Philosophie, ... die für die Auffassung des Lebens und die naturwissenschaftliche allgemeine Bildung von Wichtigkeit sind"; das wären Logik, Psychologie,

Ethik und Metaphysik. Er wies eigens darauf hin, daß die metaphysischen Fragen dabei keineswegs - wie es meistens geschehe - übergangen werden dürften. Wenn sie auch "gleich anfangs zu schwierig sein ... mögen", werde das "philosophische Fassungsvermögen und Verständnis" durch den Unterricht soweit wachsen, daß sie im zweiten Jahr "ganz wohl bewältigt werden" könnten. Diese Forderung nach einem systematischen Metaphysik-Unterricht wurde hier von Ziertmann zum ersten Mal in voller Schärfe erhoben; sie war zwar nicht vollkommen neu, wurde bisher aber immer durch eine historisierende oder psychologisierende Betrachtungsweise überdeckt, oder man begnügte sich mit der Lektüre entsprechender Literatur oder der Erklärung einiger metaphysischer Begriffe wie Idealismus und Materialismus. Über das metaphysische System, das dem Unterricht zu Grunde zu legen wäre, zerbrach sich Ziertmann nicht den Kopf; es war ihm vielmehr selbstverständlich, daß es das idealistisch-monistische System Paulsens oder ein gleichartiges sein müßte.

Diesem Philosophieunterricht schrieb Ziertmann eine entscheidende Bedeutung vor allem für die Oberrealschule zu, weil deren Lehrplan bloß nach praktischen Bedürfnissen zusammengefügt sei, wodurch ihm das ideale, kulturtragende und bildungsschaffende Moment weitgehend fehle. Das Deutsche sei hier - abgesehen vom Religionsunterricht - "das einzige idealistische Fach", was seine Wirkung stark beeinträchtige. Ein "idealistisch gerichteter" Philosophieunterricht könnte die persönlichkeitsbildende Wirkung des Deutschunterrichts "in wünschenswerter Weise verstärken" und zugleich in der "verwirrenden Mannigfaltigkeit der Unterrichtsstoffe" die innere Einheit schaffen. Vor allem könnte er die mathematisch-naturwissenschaftliche und sprachlich-historische Seite des Lehrplans einander näher bringen, vielleicht sogar die "oft geradezu verhängnisvolle Diskrepanz ... zwischen den Naturwissenschaften ... und dem Religionsunterricht ... etwas ausgleichen". (41)

Damit hatte Ziertmann wieder das Anliegen Paulsens aufgegriffen, durch die Philosophie zwischen Naturwissenschaft und Religion zu vermitteln. Bei der ausgesprochen metaphysischen Orientierung des Philosophieunterrichts und bei der Abneigung Ziertmanns gegen das kirchliche Christentum war die Gefahr eines Zerwürfnisses mit dem Religionsunterricht aber in besonderer Weise gegeben, was eine wirkliche Synthese wieder unmöglich machte. Das entscheidende Anliegen einer metaphysischen Synthese ist in dieser Zeit sowohl von naturwissenschaftlicher wie von theologischer Seite wiederholt in Angriff genommen worden und wird uns in den folgenden Kapiteln mehrfach begegnen. In der Regel verzichtete man aber lieber auf alle Metaphysik und bewegte sich in einem vagen, weltanschaulich getönten 'Idealismus', dessen wichtigster Repräsentant Rudolf Lehmann war.

15. Rudolf Lehmanns Zusammenfassung der neuen Anregungen

a) Lehmanns philosophische Konzeption

Der "eingetrocknete" Geist des Berliner Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums und die 'Elementa' Trendelenburgs hatten Lehmanns philosophische Interessen schon fast getötet, als er durch die frühe Lektüre Schopenhauers zu einem "enthusiastischen Pantheisten" wurde. An der Universität schlugen dann der Pessimismus und Positivismus durch, so daß Lehmann jegliche Metaphysik "nur als Gegenstand psychologischer und historischer Forschung gelten" (1) ließ. Die Musik und die Dichtung eröffneten ihm später wieder den Zugang zum Irrationalen. Zur Religion und zum Christentum fand er jedoch kein Verhältnis.

Lehmann war kein selbständiger Denker, sondern ließ sich von den zeitgenössischen philosophischen Anschauungen treiben. Sein humanistisch-idealistischer Monismus entsprach aber ziemlich gut der geistigen Verfassung der gebildeten Welt, wodurch sich sein weitreichender Einfluß erklärt. Auch in Bezug auf den Philosophieunterricht brachte er kaum grundlegend neue Gedanken vor, verstand es aber auf Grund seiner langjährigen Lehrerfahrung sowohl an der höheren Schule wie an der Universität in hervorragender Weise, die verschiedenen Vorschläge einander anzugleichen, unmittelbar einleuchtend darzustellen und gleich konkrete Forderungen daraus abzuleiten.

Im Grunde knüpfte Lehmann an den althergebrachten Logik- und Psychologieunterricht an. Er sah hier das feste Fundament jedes Philosophieunterrichts, weil seiner Meinung nach nur diese beiden Disziplinen 'positive', allgemein gültige Ergebnisse aufweisen konnten. Ähnlich wie die österreichischen Lehrbücher kam er dann über die Psychologie zur Ethik und Ästhetik und weitete das Ganze in Hinblick auf das philosophische Bedürfnis der Jugend bis ins Weltanschauliche hinein aus.

Da es für ihn aber keine wissenschaftliche Metaphysik gab, und er "metaphysische Erörterungen ein für allemal" (2) aus der Schule ausschloß, blieb seine idealistische Weltanschauung in der Luft hängen. In den letzten Fragen, bei denen sich "die menschliche Erkenntnis als unzureichend" erweise, verwies er bloß auf die Kräfte "des Gemüts und des Glaubens". (3) Indem Lehmann aber im Unterricht das Hauptgewicht nicht auf den philosophischen Inhalt,

sondern auf das formale "philosophische Denken" legte, konnte er den grundlegenden metaphysischen Fragen geschickt ausweichen, ohne sich "dogmatisch" festlegen zu müssen; "dogmatisch" bedeutete für ihn immer soviel wie subjektiv-willkürlich, "einseitig und zufällig". (4) Die philosophische "Art und Richtung des Denkens", "die Methode" der Abstraktion und der einheitlichen Zusammenschau, sei auch "von weit allgemeinerer Bedeutung und Fruchtbarkeit als die einzelnen ... Resultate" der philosophischen Wissenschaften. Sie beruhe "nicht auf einem Dogma" oder einem System, sondern auf dem "Bedürfnis" und der "Fähigkeit, in der Einzelerfahrung, der Einzelerkenntnis über **all den allgemeinen Wert**, den großen Zusammenhang zu erblicken oder wenigstens zu suchen". Auf diese Weise bewirke die philosophische Denkart die "Einheit und Einheitlichkeit der Erkenntnis" und überwinde die "zusammenhanglose Mannigfaltigkeit" (5) der verschiedenen Schulfächer. Daß diese vagen Bestimmungen des 'philosophischen Denkens', sofern sie nicht überhaupt im Kreis herumführten, doch eine metaphysische Position, nämlich einen idealistischen Monismus, voraussetzten, kam Lehmann nicht zum Bewußtsein.

Sein Streben nach allgemeinen Werten und Zusammenhängen durchzog auch seine ganzen pädagogischen Ausführungen und gab ihnen eine gewisse Weite und Allgemeingültigkeit. Als sittliches Leitbild schwebte ihm dabei die "Verbindung von Bismarck und Goethe . . . , das heißt eine Vereinigung von geistiger Kultur und realistischer Lebensgestaltung" (6) vor. An eine philosophisch-theoretische Begründung seiner Anschauungen dachte er aber nicht.

b) Zur Lage der philosophischen Propädeutik in Preußen

Indem Lehmann nach den Gründen für die Vernachlässigung der Philosophie durch die preußische Schulbehörde in den letzten Jahrzehnten suchte, stieß er vor allem auf das allgemeine "Vorurteil von der Wertlosigkeit der Philosophie . . . in den Kreisen der nicht philosophisch Gebildeten" - wie er sich diplomatisch ausdrückte. Dieses Vorurteil hänge mit dem Tiefstand der deutschen Philosophie um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts zusammen, der die "Nichtachtung der Schulbehörde bis zu einem Grade" rechtfertigen könnte. Die Philosophie habe jedoch diese "Periode der Mißachtung" schon längst überwunden und werde zumindest in ihren "Gedankenzügen, Problemstellungen und Gesichtspunkten . . . wieder von allen . . . wissenschaftlich Gebildeten . . . als die herrschende" (7) und maßgebende Wissenschaft anerkannt. "Mit den rückständigen Gegnern" der Philosophie brauche man daher "nicht mehr zu rechnen". (8)

Bei dem "gewaltigen ... Ansteigen" des philosophischen Interesses "in fast allen Schichten" des Volkes zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts trete "das Bedürfnis nach philosophischer Unterweisung immer entschiedener" (9) hervor. Die Frage, ob diese Unterweisung der höheren Schule oder erst der Universität zufalle, hielt Lehmann insofern für entschieden, als die Philosophie ohne Zweifel zum "allgemeinen Bestand der wissenschaftlichen Bildung" (8) gehöre und daher auf der höheren Schule mindestens propädeutisch vorhanden sein müsse. Die preußische Schulbehörde würde diesem "allgemeinen" Wunsch der Lehrerschaft auch "durchaus sympathisch" (9) gegenüberstehen; es wäre also nur eine Frage der Zeit, daß die philosophische Propädeutik, nachdem sie bereits im Lehrplan der höheren Mädchenschulen von 1908 berücksichtigt wurde, auch für die Knabenschulen wieder zu einem obligatorischen Lehrfach erhoben werde.

c) Um die Selbständigkeit des philosophischen Unterrichts

Während die Reformbestrebungen in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts ursprünglich nur an eine Wiederbelebung und Erweiterung der in der Regel mit dem Deutschunterricht verbundenen philosophischen Propädeutik dachten, trat in den Neunzigerjahren immer entschiedener die Tendenz hervor, die Philosophie nicht mehr als besonderen Unterrichtsgegenstand in der Schule zu betreiben, sondern den gesamten Unterricht philosophisch auszurichten. In Bezug auf die Ethik hatten die preußischen Lehrpläne von 1892 schon den Anfang gemacht, in der gleichen Richtung lag auch Th. Ziegler's enthusiastische Forderung nach 'Allgegenwart der Philosophie'.

So war die seit den Fünfzigerjahren in Preußen amtlich anerkannte Verbindung der philosophischen Propädeutik mit dem Deutschunterricht bei den Erneuerungsbestrebungen bisher eigentlich nicht beanstandet worden. Selbst Lehmann gab zu, daß diese Verbindung "für den ersten Blick" ganz glücklich zu sein scheine; sie habe sich aber in der Praxis "nicht bewährt", (10) sondern sich nur "für beide Fächer nachteilig erwiesen" (11) und "wesentliche Interessen" beider Gebiete "beeinträchtigt". (12) Als das Deutsche noch "wesentlich Rhetorikstunde und Anleitung zur Kompositionslehre war", hatte man die Logik "als eine Hilfswissenschaft der Rhetorik" (11) betrachten können. Bei der neuen nationalen Zielsetzung des Deutschunterrichts sei jedoch "der Zusammenhang des Deutschen mit der Logik und Psychologie ... nicht natürlich genug ... um eine Verbindung ihrer Lehraufgaben zu rechtfertigen". (13) Lehmann sah im deutschen Literaturunterricht viel eher Anknüpfungspunkte für

ästhetische und ethische Fragen gegeben, die den Philosophieunterricht aber nicht ersetzen könnten. Dessen Bindung an das Deutsche sei auch deswegen ungünstig, weil die "Germanisten ... nur ausnahmsweise eine gründliche philosophische Bildung" aufzuweisen hätten, während "etwa der Physiker ... die philosophischen Fragen und Methoden ... weit häufiger" (14) beherrsche, um den Philosophieunterricht übernehmen zu können.

Bei der grundsätzlichen Frage: "Philosophie im Unterricht oder Unterricht in der Philosophie?" konnte Lehmann eine weitgehende Übereinstimmung darüber feststellen, daß der philosophische Unterricht im wesentlichen keine neuen Kenntnisse vermitteln, sondern "vor allem ... in das philosophische Denken selbst" einführen solle. "Philosophisches Denken aber heißt nichts anderes als Streben nach Zusammenfassung, nach Einheit der Erkenntnis". In diesem Sinne sei die Philosophie kein "Fach unter Fächern", sondern "ein zentrales Gebiet" des ganzen wissenschaftlichen Unterrichts, "dem alles zustreben soll".

Wer es aber "mit der Philosophie in der Schule ernst meint, kann auf die Einsetzung eigner Stunden für die Propädeutik nicht verzichten". Lehmann berief sich dabei auf Euckens Aufsatz von 1903 (vgl. Abschnitt 19 a), brachte aber auch selbst drei entscheidende Gründe vor. Zunächst sei eine allgemeine philosophische Vertiefung auf der Prima praktisch nicht zu verwirklichen, weil dies "nicht mehr und nicht weniger als eine Reform des gelehrten Unterrichts" bedeuten und auch "einen durchweg philosophisch gebildeten Oberlehrerstand" voraussetzen würde. Die "Einführung propädeutischer Lehrstunden" sei dagegen "eine wesentlich einfachere und leichtere Sache", dafür sei sogar "bereits ... eine hinreichende Anzahl von Lehrkräften ausgebildet und vorhanden". Auf diese Weise könnte man "die philosophische Vertiefung des Gesamtunterrichts ... allmählich vorbereiten".

Die Notwendigkeit eigener Lehrstunden ergebe sich zweitens in Hinblick auf den Philosophieunterricht selbst. Gewiß müsse die Philosophie "ihre Kräfte aus dem Gesamtunterricht ziehen und alle einzelnen Fächer sollen dazu beitragen, den philosophischen Geist zu wecken"; die Philosophie dürfe nicht als Fremdling in den Lehrplan eintreten. Aber "die Einheit der Anschauungsweise ... auf die es im philosophischen Denken" vor allem ankomme, müsse "auch in einer einheitlichen Lehrstunde ihren Ausdruck finden", (15) die "durch die Persönlichkeit eines Lehrers getragen wird". Selbst wenn im Idealfall der ganze Fachunterricht "im philosophischen Sinne" erteilt würde, vermöge er immer nur "bis an die Grenze zu führen, wo die philosophische Betrachtungsart beginnt," so daß er "die philosophische Propädeutik als Lehrfach nicht ... ersetzen oder

überflüssig machen" (16) würde.

Wesentliche Teile der Philosophie seien schließlich mit mehreren Wissensgebieten so eng verbunden, daß man sie nicht ohne Willkür einem einzelnen Fache "als eine Art von Anhängsel" zuweisen könne. Es sei auch eine bedenkliche Sache, bloß da rauf zu warten, bis die philosophischen Fragen von selbst "aus dem Unterricht hervowachsen" und die philosophische Bildung "aufs Gelegentliche" zu stellen. Durch äußere "Aufsicht und Zwangsmaßregeln" könne man den philosophischen Geist sicher nicht "in den Unterricht hineinbringen", umso notwendiger sei deshalb die "innere Kontrolle" in eigens angesetzten Stunden. Hier könnten die jeweiligen Lücken ergänzt und "das Einzelne wirklich zu einer Gesamtanschauung oder doch Gesamt-richtung" zusammengeschlossen werden.

Die Alternative "Philosophie im Unterrichte oder Unterricht in der Philosophie" beantwortete Lehmann also mit einem sowohl - als auch. "Jedes von beiden erhält seinen vollen Wert und seine ganze Wirksamkeit erst durch das andere"; die philosophische Propädeutik müsse aber "ein selbständiges Fach unter, richtiger noch über den anderen Fächern bilden und eigene Lehrstunden beanspruchen", die "der Sammlung, der Übersicht, der denkenden Durchdringung dessen gewidmet sind, was der gesamte Unterricht an Werten für das geistige Leben der Schüler gezeitigt hat". (17)

d) Die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts

Da dem Jünglingsalter ein allgemeines "Bedürfnis ... nach Zusammenfassung... nach Einheit der Richtung, nach Deutlichkeit der Ziele" eigentümlich sei, müßte jeder Unterricht "die Einheit in der Vielheit" und "den inneren Zusammenhang der Ideen und Probleme" deutlich machen oder wenigstens ahnen lassen. Diese "philosophische Vertiefung" dürfe sich natürlich nicht spekulativ über die Erfahrungen und den positiven Wissensstoff hinwegsetzen, sondern nur "in den oberen Klassen ... die größeren Zusammenhänge verständlich" machen und "die allgemeinen Züge und Werte zur Anschauung" bringen.

In dieser "Richtung" des Unterrichts "auf innerliche Ziele" sah Lehmann zwar keine eigentliche philosophische Propädeutik, aber doch eine wichtige "Vorstufe ... zur philosophischen Fragestellung" gegeben. Hier geschehe auch "viel zu wenig", um den Blick der Schüler auf "sittliche Begriffe und ehtische Fragen" (18) hinzulenken. Man könne vom Philosophieunterricht "wirklich

dauernde erzieherische Resultate" nur dann erwarten, wenn ihm "die übrigen Lehrfächer sämtlich . . . zu Hilfe kommen", indem sie von ihrer Seite die Schüler an "allgemeine Begriffe und Formulierungen" und an die philosophische Problematik heranzuführen. Sonst werde es nach Lehmanns Meinung "schwer" sein, die Jugend für die Philosophie "empfänglich zu machen". (19)

Gegen verschiedene Versuche, einzelne Lehrfächer besonders "in den Dienst der Philosophie zu stellen und zu einer allgemeinen Propädeutik zu erweitern" (20), hatte Lehmann jedoch erhebliche Bedenken. Der Deutschunterricht eigne sich schon gar nicht dazu; selbst der klässischen deutschen Literatur, die "so von philosophischem Geiste durchtränkt" sei, daß sie "weit unmittelbarer an die philosophische Betrachtung" heranzuführe als "die meisten übrigen Studiengegenstände", fehle der Bezug zur modernen philosophischen Problematik, wobei Lehmann vor allem an die naturwissenschaftlichen Fragen dachte. Der Wert der philosophischen Propädeutik beruhe "zum wesentlichen Teile darauf, daß sie über der Gesamtheit der anderen Lehrgegenstände steht und ihre Betrachtungen an sie alle anknüpft". (21) Auch die "Lektüre bedeutungsvoller Abschnitte der antiken . . . Philosophie" könne "als Vorbereitung und Ergänzung für die philosophische Propädeutik sehr wertvoll" sein, diese aber nie ersetzen. Die Platolektüre, von den meisten Altphilologen als "besonders geeignete Einführung in die Philosophie" angesehen, wirke im Grunde weniger durch ihren theoretisch-philosophischen Gehalt, als durch ihren "unvergleichlichen Stimmungs- und Gesinnungsgehalt". (20)

Die wiederholt aufgegriffene Anregung Paulsens, den philosophischen Unterricht "an ein Lesebuch philosophischen Inhalts anzuschließen, welches die Schüler gleichzeitig in die wesentlichsten Probleme einführen und ihnen die Bekanntschaft der bedeutendsten Philosophen vermitteln soll", wies Lehmann ebenfalls zurück. So ansprechend eine Originallektüre sein könne, würde sie den Lehrer meist "nötigen, zu interpretieren statt zu philosophieren, auf die Einzelheiten seines Schriftstellers einzugehen, statt die Probleme selbst ins Auge zu fassen". Damit überwiege aber das "historische und litterarische Interesse", was dem philosophischen Interesse, das doch "vor allen Dingen . . . geweckt werden soll, unnötig förderlich sein" (22) könne. Außerdem seien "fast alle grundlegenden oder zentralen Abschnitte aus den Schriften der großen Philosophen" (23) sowohl in ihrer Ausdrucks- und Darstellungsweise, wie in ihren geistesgeschichtlichen Voraussetzungen für die Schule zu schwierig.

e) Der 'Unterricht in der Philosophie'

Dem eigentlichen Philosophieunterricht wies Lehmann eine vierfache Aufgabe zu. Zunächst müsse er den Schülern einen "festen Bestand logischer und psychologischer Bestimmungen und Erkenntnisse . . . überliefern", als sichere Grundlage für alle weiteren philosophischen Betrachtungen und als notwendige Vorbereitung für das akademische Studium. Lehmann bekannte sich damit durchaus zur traditionellen philosophischen Propädeutik, wenn die Aufgabe des Philosophieunterrichts (den er aber auch oft nur als 'Propädeutik' bezeichnete) seiner Meinung nach weit darüber hinausging. Die Hauptaufgabe dieses Unterrichts war für Lehmann die Einführung "in die philosophische Denkweise", welche die "Einheit der Erkenntnis" und die "Einheit in der Auffassung der Welt" (24) schaffe. Dazu müßte er die "allgemeinen Fragen und Erörterungen" der verschiedenen Schulfächer bis zu ihrem "Zusammenschluß" weiterführen und in ihrer "inneren Einheit zur Anschauung" bringen. Um aber wirklich zu einem Gesamtbild zu kommen, sollte sich der "Gang des Unterrichts" im ganzen "an die überlieferte Systematik" der philosophischen Disziplinen halten, ohne jedoch "Vollständigkeit irgend welcher Art" anzustreben. Der Philosophieunterricht werde auch hier "gewisse positive Kenntnisse" über die "wichtigsten Wege" des philosophischen Denkens übermitteln und "einige der wesentlichsten Ergebnisse" in Form "von herrschenden Ideen und typischen Richtungen" festhalten müssen. Die "Einprägung vorläufiger Kenntnisse" (25) müsse aber stets an letzter Stelle stehen.

Weiterhin wollte Lehmann im philosophischen Unterricht die "ethische Seite der Philosophie" (26) zur Geltung gebracht wissen. Den Einwand, den er 1890 selbst gegen die propädeutische Behandlung der Ethik gemacht hatte, sie würde "allzu leicht . . . die sittliche Gesinnung der Jugend ins Schwanken . . . bringen" (27), nahm er später ausdrücklich zurück. Auch wenn "das Nachdenken über sittliche Fragen . . . noch nicht sittlich" mache, sei es doch "von erzieherischem Werte" und kläre das "moralische Urteil". Natürlich dürfe dabei den Schülern kein "bestimmtes System dogmatisch" überliefert werden, sondern sie sollten nur dazu angeleitet werden, "über ethische Grundsätze und Fragen in einem philosophischen Sinne nachzudenken" und "auch hier den großen allgemeinen Zusammenhang" (26) stets ins Auge zu fassen.

Schließlich ging Lehmann auf das "metaphysische Bedürfnis der Jugend" ein, das der Schulunterricht nicht ignorieren dürfe, wenn die Philosophie auf die letzten Fragen auch keine "befriedigende Antwort" zu geben vermöge. "Die Nachhaltigkeit, mit der sich jene höchsten Interessen im späteren Alter

behaupten, hängt ... zum guten Teil von der Kraft und Tiefe ab, die ihnen die Jugendbildung ... zu verleihen vermocht hat". (28) Man könne "den fragenden und suchenden Jüngling" auch nicht "einfach auf die Universität vertragen und ihn einstweilen mit seinen Gedanken und Wünschen in die Irre gehen lassen ... Indifferentismus und Materialismus, diese beiden gefährlichen Feinde alles geistigen Lebens und ... wissenschaftlichen Strebens, sind nur zu leicht die Folgen davon, wenn der philosophische Trieb in dem Alter, wo er naturgemäß erwacht, ... vernachlässigt wird". (29) Der Philosophieunterricht müsse daher "wenigstens die Richtung anbahnen, in welcher der Geist einmal Befriedigung oder wenigstens Beruhigung finden kann". Dabei kam es Lehmann vor allem darauf an, daß die Schüler "zwischen Glauben und Wissen zu scheiden" lernen, in dem Sinne von Kant, daß es schon ein großer Gewinn sei, "zu wissen, was man verständigerweise fragen soll". (28)

Später faßte Lehmann die drei Aufgaben: Einführung in das philosophische Denken, ethische Unterweisung und Eingehen auf das metaphysische Bedürfnis der Schüler, in dem umfassenden Ziel zusammen, "eine Weltanschauung zu gewinnen und zu begründen". Dabei verstand Lehmann unter Weltanschauung eine einheitliche Betrachtung und Wertung der Welt und des Lebens. Alle "Gebiete des Lebens und der Wissenschaft" streben diesem "gemeinsamen letzten Ziel" zu, das der philosophische Unterricht den Schülern in seiner Größe und Bedeutsamkeit stets vor Augen stellen müßte; lösen könne er diese Aufgabe natürlich nicht. Jede Lösung wäre etwas Dogmatisches - und "dogmatisch" dürfe der Philosophieunterricht auf keinen Fall sein. Das "Bleibende, " was der Lehrer der Jugend mitgeben könne, seien keine festen Ergebnisse, sondern nur die philosophische Blickrichtung auf "den inneren Zusammenhang" aller Kenntnisse und Probleme und auf die "Werte des menschlichen Lebens". (30)

Trotz dieser metaphysischen Zielsetzung des Philosophieunterrichts zog Lehmann von den philosophischen Disziplinen nur Logik, Psychologie, Ethik und Ästhetik für den Unterricht heran. Sowohl die Erkenntnistheorie wie die kritischen Probleme im Sinne Kants seien "für den Anfänger zu schwierig oder zu abstrakt". Wenn auch manche Gedankengänge auf erkenntnistheoretische Probleme führen, "wird man am besten tun", sich mit einem "gelegentlichen Ausblick" zu begnügen. Auch die Geschichte der Philosophie sollte "weder als Ganzes noch im Ausschnitt einzelner Epochen" im Philosophieunterricht gelehrt werden. "Das Historische als solches" habe "für die Einführung gar keinen Wert", es komme "im Gegenteil alles darauf an, daß der Schüler die Probleme als gegenwärtig, als dauernd bedeutsam" empfinde. "Zur Belebung und Vertiefung des sachlichen Verständnisses" könne man höchstens gelegentlich

"diejenigen geschichtlichen Gestaltungen" mit heranziehen, in denen einzelne Probleme und Ideen ihren "schärfsten und prägnantesten Ausdruck gefunden haben". (31)

Für den Gang des Unterrichts schlug Lehmann vor, vom "positiven Lehrstoff" der Logik und Psychologie auszugehen und an ihn die "erkenntnistheoretischen, ästhetischen und ethischen Probleme" anzuknüpfen, deren Auswahl man "dem Lehrer je nach eigener Neigung und Begabung seiner Schüler" (32) weitgehend freistellen müßte. Der Philosophieunterricht dürfe nur den "Zusammenhang mit der Anschauung" genau so wenig verlieren wie den "mit der Idee. Die Schüler müssen stets das Gefühl haben, daß es die Erklärung der Wirklichkeit ist, die sie beschäftigt, nicht Hirngespinnste und leere Verstandesübungen"; gleichzeitig dürfe er aber "nirgends des Fernblicks auf einen weiten Hintergrund entbehren". (33)

Bei aller sachlichen Freiheit wollte Lehmann für die Durchführung des Philosophieunterrichts drei methodische Gesichtspunkte festgehalten wissen: zunächst dürfe er keine "philosophischen Dogmen" vortragen, sondern in die philosophische Denkweise einführen, die "Probleme und Fragen" aufzeigen, "Anregungen und Richtungen" übermitteln und dem Schüler das Bedürfnis nach "Zusammenhang ihrer Kenntnisse" einpflanzen, ihn hungrig, aber nicht satt machen; so dann müsse der Unterricht "den Schüler an die Probleme selbst heranzuführen, dieselben unmittelbar in ihm lebendig machen"; (34) schließlich sei für den Ablauf des Unterrichts "die sokratische Methode durchweg geboten ... (mit einziger Ausnahme der völlig tatsächlichen Mitteilungen ...) ... Die Kunst der Propädeutik ist die Kunst der Fragestellung". Auf diese Weise könnte der Philosophieunterricht den Schülern "ein Verständnis für die Methode der einzelnen Disziplinen und ein kritisches Bewußtsein für die Wege und Ziele des philosophischen Denkens" (33) vermitteln. Die "positiven Ergebnisse des Unterrichts", zu denen Lehmann "außer dem eigentlichen logischen und psychologischen Lernstoff auch eine scharfe Formulierung der wichtigsten erörterten Probleme" rechnete, müßten in einem "kurz gefaßten Lehrbuch ... zum Zwecke häuslicher Wiederholung" (32) und Einprägung den Schülern in die Hand gegeben werden.

Bei der Frage nach der Unterrichtszeit stellte Lehmann zunächst fest, daß die in Preußen ursprünglich vorgesehene eine Wochenstunde den Unterricht "allzusehr auseinandergerissen und zersplittert" habe. Das letzte Schuljahr sei außerdem "durch Examensnöte und -Arbeiten allzusehr in Anspruch genommen, ... als daß es Zweck haben könnte, hier noch etwas Neues anzupflanzen". (35)

Deshalb forderte Lehmann unter Berufung auf den "bewährten" österreichischen Lehrplan für den Philosophieunterricht zwei Wochenstunden während der beiden letzten Jahre. "Will man die Philosophie auf unseren Gymnasien wieder zulassen, ... so muß man sich auch entschließen, ihr einen Platz als selbständiges Fach ... einzuräumen und ihr soviel Raum ... gewähren, wie den übrigen Gegenständen als Minimum eingeräumt ist". Lehmann ließ sich hier auf kein Kompromiß ein. Wenn sich die Unterrichtsbehörde von der Notwendigkeit dieses Unterrichts überzeugt habe, werde "sie auch den Raum dafür zu schaffen wissen"; "wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg". (36)

f) Die philosophische Vorbildung der Oberlehrer

Die entscheidende Voraussetzung sowohl für die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts wie für den selbständigen Philosophieunterricht sah Lehmann in einer entsprechenden "philosophischen Vorbildung der Oberlehrer". Hierbei empfand er die Formulierung der preußischen Prüfungsordnung für die allgemeine Philosophieprüfung als durchaus unzulänglich. Seine diesbezüglichen Vorschläge, die vor allem eine Verknüpfung der philosophischen Fragestellung mit dem jeweiligen Fachgebiet des Kandidaten vorsahen, sind bei der Neuordnung im Jahre 1917 berücksichtigt worden. Die Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik kam bis dahin der Vertiefung des Fachunterrichts aber kaum zu gute, weil der Zusammenhang zwischen dem Fach- und dem Philosophiestudium fehlte. Die "Fähigkeit zu klarer und bestimmter Auffassung philosophischer Fragen", die "den wesentlichen Kern jeder Art von philosophischer Bildung" bilde, dürfte nicht nur für die philosophische Lehrbefähigung gefordert werden, sondern müßte auch bei der allgemeinen Philosophieprüfung "das erste sein, was ... gefordert wird". (37)

Den Mangel an Philosophielehrern sah Lehmann "in engstem Zusammenhang ... mit dem Mangel einer festen und allgemeinen Methode" (38) für diesen Unterricht, bei dem die didaktischen Schwierigkeiten ungleich größer seien als bei jedem Fachunterricht. Hier werde für die Ausbildung der Lehrer noch viel zu wenig getan. Die Universität könnte mit Vorbereitungskursen oder Proseminaren Wesentliches zur philosophisch-didaktischen Schulung der Lehramtskandidaten beitragen, wobei Lehmann auf sein "Colloquium zur Einführung in die Philosophie" verweisen konnte, das diese Aufgabe "in anspruchlosester Form" (39) wahrnehme. Aus philosophischen Übungen entstand auch sein "Lehrbuch der philosophischen Propädeutik", (40) das zunächst für den "akademischen Anfangsunterricht" gedacht, "zugleich der Einführung der Propädeutik

in den oberen Gymnasialklassen" (41) vorarbeiten wollte.

g) Lehmanns Lehrbuch der philosophischen Propädeutik

Lehmanns Lehrbuch umfaßte die vier philosophischen Grunddisziplinen Logik, Psychologie, Ethik und Ästhetik, später fügte er noch einen kurzen "Ausblick auf die Erkenntnistheorie" hinzu. Die Darstellung war in erzählender Form gehalten, die anregende Gedankenführung von Beispielen durchzogen. Lehmann hatte weniger das Bestreben, die einzelnen Probleme scharf anzufassen, als an Hand der allgemeinen Problematik das philosophische Denken anzuregen. Er verstand es auch mit viel Geschick, die zuweilen nicht leichten Gedankengänge dem Verständnis nahe zu bringen - oder an schwierigen Klippen, die sich aus seiner unklaren metaphysischen Position ergaben, glatt vorbeizukommen. Den philosophischen Inhalt schöpfte er aus den zeitgenössischen Darstellungen eines Drobisch, Windelband, Wundt, Paulsen, Messer u. a. Die das ganze Lehrbuch durchziehende idealistische Grundeinstellung Lehmanns trug viel zu seiner Beliebtheit bei.

In didaktischer Hinsicht lehnte sich Lehmann an die österreichische Propädeutikliteratur an ("die der unsrigen weit voraus ist" (42)), ohne jedoch deren Vollständigkeit anzustreben. Trotzdem ging es noch weit über die Möglichkeiten eines philosophisch-propädeutischen Schulunterrichts hinaus, sowohl was die Menge des Stoffes wie die mitunter hohen Anforderungen betraf. Lehmann hatte ursprünglich vorgehabt, die "Philosophie als Gipfel des höheren Unterrichts" (43) aus den einzelnen Schulwissenschaften herauswachsen zu lassen und den "philosophischen Lehrstoff gewissermaßen auf die einzelnen Fächer zu verteilen". Bei diesem Versuch hatten sich ihm aber "unüberwindliche Schwierigkeiten" entgegengestellt, so daß er sich "genötigt sah, zu der überlieferten Form" (44) der systematischen Lehrbücher zurückzukehren. So entsprach sein Lehrbuch doch mehr dem Hochschul- als dem Gymnasialunterricht. Vier Jahre später sah Lehmann sein Ideal eines schulmäßigen philosophischen Lehrbuches in Alfred Rauschs 'Elementen' verwirklicht.

16. Versuche zur Neubegründung des philosophischen Unterrichts von naturwissenschaftlicher Seite

a) Das Erbe des naturwissenschaftlichen Zeitalters

Johannes Schulze hatte die philosophische Propädeutik bereits 1837 u. a. dem Physiker zugewiesen, der ihm für die Behandlung des zeitgenössischen 'naturwissenschaftlichen' Psychologie am geeignetsten erschienen war. Im Zeitalter der Reaktion war dann die Furcht vor einer materialistischen Verseuchung der Schule durch die Naturwissenschaften in den Vordergrund getreten, so daß die philosophische Unterweisung in erster Linie dem literarisch-historischen Unterricht überlassen wurde. Der 1849 in Österreich zum Zuge gekommene Herbart'sche Realismus hielt dagegen die Beziehungen zwischen den Naturwissenschaften und der Philosophie aufrecht. Der Herbartianer H. Kern hatte die philosophische Propädeutik 1861 dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zugewiesen und Höfler konnte mit seinen Bestrebungen zur Erneuerung des Philosophieunterrichts direkt an den Organisationsentwurf von 1849 anknüpfen.

Im Materialismustreit von 1854 prallten christliche und materialistische Weltanschauung, "Köhlerglaube und Wissenschaft" (1) unmittelbar aufeinander. Ludwig Büchners "Kraft und Stoff" (2) wurde zur Bibel des naturwissenschaftlichen Fortschrittsglaubens. Es fehlte zwar nicht an Vermittlungsversuchen zwischen Glauben und Wissen, sowohl von katholischer wie von protestantischer Seite; die wissenschaftliche Macht des Materialismus wurde aber erst durch die erkenntniskritische Besinnung im Neukantianismus und Positivismus gebrochen. "Als gesellschaftliche Massenerscheinung" (3) feierte die materialistische Weltanschauung im neuen Jahrhundert jedoch im Monismus wieder ihre Auferstehung.

Bald sah sich aber die Naturwissenschaft selbst auf die Philosophie verwiesen, nicht zuletzt durch das 1872 von Du Bois-Reymond ausgesprochene "ignoramus" et "ignorabimus". (4) So konnte Rudolf Virchow das Gymnasium 1892 auf die "goldene Trias von Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften" verweisen, "auf deren Entwicklung die gesamte abendländische Cultur" beruhe, und die Forderung aufstellen, die Schule müßte mindestens zur "Achtung vor der Philosophie ... erziehen". (5) Damit war aber nicht die der "Nacht des Mittelalters" entstammende "scholastische" Philosophie gemeint, sondern die auf der naturwissenschaftlichen Weltanschauung beruhende, die gelernt habe, "schwindelfrei vom luftigen Gipfel souveräner Skepsis herabzublicken". (6)

Daher war es verständlich, daß die preußischen Lehrpläne von 1892 dieser naturwissenschaftlichen Trias Virchows unter Ausscheidung der Philosophie die humanistische Trias Religion-Deutsch-Geschichte entgegensetzten.

Mit G. T. Fechner war den Naturwissenschaften inzwischen aber auch eine Metaphysik erwachsen, die weder die physische noch die religiöse Wirklichkeit vergewaltigte. Hermann Lotze kam dann, auf Leibniz zurückgreifend, auf theistischer Grundlage zu einer umfassenden Synthese des Idealismus mit der mechanistischen Naturauffassung. Paulsen und Ziertmann versuchten diese Möglichkeit eines Friedensschlusses zwischen Wissenschaft und Religion auch für den schulmäßigen Philosophieunterricht auszuwerten, jedoch ohne großen Erfolg, da das Christentum dabei zu kurz kam.

Ernst Haeckels materialistischer Monismus, der nicht nur die von Du Bois-Reymond proklamierten sieben Welträtsel zu lösen versprach, sondern auch eine "naturgemäße Verbindung von Glauben und Wissen", "die Verschmelzung von Religion und Wissenschaft" (7) darstellte, bedeutete den Höhepunkt des wissenschaftlichen Zeitalters. Sein "Glaubensbekenntnis eines Naturforschers" (8) und seine "Welträtsel" (9) trugen diesen Monismus in weiteste Kreise. Paulsen konnte bei dem ungeheuren Erfolg der 'Welträtsel' nur "brennende Scham ... über den Stand der allgemeinen ... und der philosophischen Bildung" des deutschen Volkes empfinden und der Hoffnung Ausdruck geben, "dieser krude Naturalismus" könnte vielleicht "zu einem Zuchtmeister auf die wirkliche Philosophie" werden, indem er dazu zwingt, "aus der Gleichgültigkeit gegen die Philosophie, aus der Geringschätzung gegen Metaphysik herauszuweichen". (10) Die monistische Bewegung hat auch tatsächlich viel zur Belebung des philosophischen und weltanschaulichen Interesses in der wissenschaftlichen Welt beigetragen.

Die materialistische und atheistische Tendenz der Naturwissenschaften wirkte sich an der höheren Schule, vor allem an den realistischen Anstalten, in zunehmendem Maße aus, so daß sich die Schulmänner vor die Aufgabe gestellt sahen, ihr nicht nur durch eine entsprechende Betonung des Religionsunterrichts und der humanistischen Fächer, sondern auch durch eine philosophisch-erkenntniskritische Vertiefung des naturwissenschaftlichen Unterrichts selbst entgegenwirken. Das bahnbrechende Werk war hierbei die "Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage", (11) die A. Schultetigges auf Anregung seines Direktors Gustav Lambeck ausarbeitete.

b) Schulte-Tigges' 'Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage'

Lambeck hatte den Plan zu dieser philosophischen Propädeutik zunächst in einem Vortrag entwickelt. Da er selbst als Historiker aber keine nähere Beziehung zu den Naturwissenschaften hatte, ist anzunehmen, daß auch dieser Plan, an den sich das Lehrbuch ziemlich genau hielt, schon von Schulte-Tigges stammte.

Lambeck ging davon aus, daß am Ende der Schulzeit bei den Primanern das Bedürfnis erwache, "die Fülle der einzelnen Thatsachen zu einem in sich geschlossenen Ganzen zusammenzufassen". Wenn die Schule diesen "philosophischen Drang" nicht berücksichtige, würden ihn die Schüler "auf verbotenen Wegen zu befriedigen suchen und vielleicht unheilvollen Ideen zum Opfer fallen". Der alte Logikunterricht, der dieser Zusammenfassung dienen sollte, sei in der Regel zu abstrakt gewesen und zu wenig aus dem konkreten Wissen und Interessenkreis der Primaner herausgewachsen. Für die Realgymnasien und Oberrealschulen empfehle sich ein anderer Weg, der durch die Naturwissenschaften, die das philosophische Denken ohnehin entscheidend beeinflussen, vorgezeichnet werde. Die philosophische Propädeutik sollte "geradezu ein Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den obersten Stufen sein" (12) und diesen Unterricht abschließen und krönen.

Um dem lebendigen Interesse der Schüler entgegenzukommen, nahm Schulte-Tigges die Diskussion der alle Geister erregenden naturwissenschaftlichen Theorien zum Ausgangspunkt für sein Lehrbuch. Dazu lenkte er den Blick zuerst auf die grundlegenden Fragen der Wissenschaft und bemühte sich, die "bereits vorhandenen Vorstellungs- und Gedankenmassen ... zu einem zusammenhängenden Ganzen zu verweben" (13) und sie "für eine Einführung in die Prinzipien und Methoden wissenschaftlicher Forschung nutzbar" zu machen. Die im ersten Band erarbeitete naturwissenschaftliche Methodenlehre diente ihm im zweiten Band zur "ausführlichen Darstellung und Kritik der mechanischen Weltauffassung". (14)

Den systematischen Gedankengang trieb Schulte-Tigges in kurzen Thesen voran, an jede These im Kleindruck gleich eine Anzahl von Beispielen oder einen Originaltext aus der neueren oder älteren Geschichte der Naturwissenschaft anschließend, wobei auch einschlägige Philosophen der Neuzeit zu Worte kamen.

Der erste Band ging vom naiven Erklärungs- und Ordnungswillen des Menschen aus, kam über Beobachtung und Experiment zum Induktionsschluß und zum empirischen Naturgesetz, und erörterte dann eingehend das Kausalgesetz, den Wert der Hypothese und die Möglichkeit der Deduktion. Bei der Behandlung der wissenschaftlichen Hypothese legte Schulte-Tigges besonderen Wert darauf, sie als ein "Produkt der Spekulation, d. h. der über die sichtbare Wirklichkeit hinausgehenden ... Phantasie" (15) zu erweisen, der noch keine objektive Wahrheit zukomme. Hier setzte auch seine Kritik am Materialismus an, den er nur als naturwissenschaftliche Arbeitshypothese von ziemlich beschränktem Geltungsbereich wertete.

Im zweiten Band der 'philosophischen Propädeutik' untersuchte Schulte-Tigges die Weltanschauung, die "dem Boden der Naturwissenschaft" entspringen könne. Hierbei prüfte er vor allem die Tragweite und Grenzen der "atomistisch-mechanischen Weltauffassung". (16) Von der leblosen Natur ausgehend kam er über die teleologische Erklärung der Lebenserscheinungen und die Diskussion der Darwinschen Entwicklungslehre bis zu den psychischen Erscheinungen, die überhaupt keine mechanische Erklärung mehr zuließen. Im letzten Kapitel über die "Subjektivität unserer Erkenntnis" stellte er schließlich die Objektivität unseres ganzen Wissens von der Natur in Frage und scheute sich nicht, die "Begreiflichkeit der Natur" überhaupt als einen für die Naturwissenschaft notwendigen, aber nicht beweisbaren Glaubenssatz hinzustellen.

Die Philosophie trat im ersten Teil nur als Prinzipien- und Methodenlehre in Erscheinung, die Hauptzüge der Logik und Erkenntnistheorie implizit enthaltend. Der zweite Teil führte an die Metaphysik heran und berührte auch die Psychologie und Ethik. In seiner philosophischen Konzeption lehnte sich Schulte-Tigges vor allem an Riehl und Paulsen an. In den Schlußbemerkungen erschien die Philosophie als "Centralstelle" aller Erkenntnis, als "höchste, gemeinsame Spitze" (17) aller Wissenschaften. Hier wies Schulte-Tigges auch darauf hin, daß die Welt des Wahren, die sich dem Verstand des Wissenschaftlers erschließe, ihre Ergänzung verlange in der den Willen ansprechenden und das Gemüt erfüllenden Welt der Werte, die sich in einer sittlichen Weltordnung auswirke. Er war sich dessen auch bewußt, daß "die Naturwissenschaft allein keine allumfassende Weltauffassung erzeugen" (18) könne und seine Arbeit einer Ergänzung von geisteswissenschaftlicher Seite bedürfe. Seine 'Philosophische Propädeutik' wollte auch den Schülern nur eine "Waffe gegen den wissenschaftlichen und ethischen Materialismus" in die Hand geben und den Weg zu einer "idealistischen Lebensauffassung, ... zu einer aus dem

Gemüt quillenden Erfassung religiöser und sittlicher Ideen" frei machen.

Schulte-Tigges Lehrbuch stellte den ersten, schulmäßig durchgeführten Versuch dar, die Schüler an die Grenzen der Naturwissenschaft und damit "in die Vorhallen der Philosophie" (17) zu führen. Die Einheit und Geschlossenheit im Aufbau, die Klarheit und Gründlichkeit in der Durchführung und die Ausgewogenheit der Argumente, mit denen Schulte-Tigges die verschiedenen naturwissenschaftlichen Theorien und Hypothesen kritisch beleuchtete, machten diese 'Philosophische Propädeutik' zu einem Lehrbuch ersten Ranges. Es stellte jedoch an das Denkvermögen des philosophischen Anfängers zuweilen recht hohe Anforderungen; die aus dem Vollen schöpfende Behandlungsweise der Probleme schränkte bei dem allgemeinen Zeitmangel seine Verwendung im Unterricht stark ein. Vierzehn Jahre später faßte Schulte-Tigges daher den ersten Band zu einem "kurzen Abriß der Logik und Erkenntnislehre" (19) zusammen, indem er die formale Logik stärker berücksichtigte; vom zweiten Band übernahm er hier nur das letzte Kapitel über die Subjektivität der Erkenntnis.

Seine 'Philosophische Propädeutik' fand vielfache Anerkennung, vor allem von Rudolf Lehmann, der in ihr "ein Muster einer allgemeinen Betrachtung" (20) sah, wie sie aus dem naturwissenschaftlichen Fachunterricht hervorzunehmen könne. G. Holzmüller wertete sie "als pädagogische That und einen wichtigen Beitrag zur Schulreform". (21) Aber auch reine Humanisten, wie Weißenfels und Rausch, konnten ihr die Zustimmung nicht versagen.

Johannes Thiede bemühte sich um eine ähnliche, "von der Naturerkenntnis ausgehende propädeutische Behandlung der Philosophie in der Schule". Da die "naturalistisch-materialistische Auffassung des Seins ... sozusagen in der Luft" liege, müsse sich der naturwissenschaftliche Unterricht philosophisch orientieren und die Schüler "soweit es irgend möglich ist, zu der vornehmlich von Kant herrührenden geistig-kritischen Betrachtung des Seienden hinführen, und zwar mit dem Endziel, damit zu einer Begründung der Ethik und zu einer bewußten Verinnerlichung der Lebensführung zu gelangen". (22) Als Einleitung zu einer solchen Betrachtung wollte Thiede den Schülern einen Überblick über die vorsokratische Philosophie geben, um dann den modernen Materialismus dadurch zu widerlegen, daß er die materielle Wirklichkeit im neukantianischen Sinne hinweginterpretierte. Er kam aber nicht zur geplanten Ausarbeitung dieses Lehrganges; das allzu hoch gesteckte Ziel ließ sich auf diese Weise auch kaum verwirklichen.

c) Der unmittelbare Diskussionsbeitrag der österreichischen Vertreter des Propädeutikunterrichts (Höfler, Martinak)

Die Erfahrungen, die in dem halben Jahrhundert seit 1849 in Österreich bei der obligatorischen Durchführung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts gewonnen worden waren, wurden in Deutschland bis zur Jahrhundertwende praktisch überhaupt nicht ausgewertet. Erst Lehmann und Ziertmann empfingen entscheidende Anregungen von österreichischer Seite. Höflers philosophisch-propädeutische Lehrbücher, die in dieser Zeit in Österreich tonaangebend wurden, kamen in Deutschland bei dem Fehlen der nötigen Unterrichtszeit wegen ihrer Vielseitigkeit und reichen Fülle für die Schule zwar nicht in Betracht; Höfler wurde jedoch 1905 vom "Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften" zu einem Referat über die philosophische Propädeutik nach Jena eingeladen. Im gleichen Jahre forderte die Zeitschrift "Natur und Schule" Eduard Martinak aus Graz zu einem Beitrag über dieses Thema auf. Es war für die deutsche Situation bezeichnend, daß diese Initiative gerade von naturwissenschaftlicher Seite ausging.

Martinak sah die größte Schwierigkeit für den Philosophieunterricht in Deutschland in der "Gründlichkeit ... und dem angeborenen philosophischen Zuge des Deutschen". Es werde gleich als Hauptzweck der philosophischen Propädeutik angesehen, "dem Schüler eine geschlossene philosophische Weltanschauung zu geben, den modernen Materialismus, oder Utilitarismus u. dgl. zu bekämpfen", wobei der philosophische Unterricht sofort in das Gebiet der Religion übergreife und hier entweder als Bundesgenossin der eigenen Weltanschauung leidenschaftlich gefordert oder von der Gegenseite leidenschaftlich bekämpft werde. Da man dann "jenes große, stolze Gebäude der philosophischen Weltanschauung" schließlich nicht aufzuführen vermöge, "verzichtet man auf alles und damit auch auf die doch so notwendige, wenn auch unscheinbare Arbeit des Fundamentlegens". Die philosophische Propädeutik sei nur in der Beschränkung möglich, nicht als "Philosophie von oben", sondern nur als "Philosophie von unten", (23) nicht als systematische Grundlegung einer Weltanschauung, sondern als bescheidene Einführung in die Tatsachen des psychischen Lebens und in die Gesetzmäßigkeiten des Denkens.

Höfler konfrontierte in seinem Jenaer Referat die These seines Vorredners Bastian Schmid, daß der "philosophisch gerichtete" naturwissenschaftliche Unterricht die Aufgabe habe, "auf letzte Fragen" hinzulenken, "das philo-

sophische Denken zu beeinflussen, eine Weltanschauung anzubahnen", (24) (also genau die von Martinak gegeißelte 'deutsche' Zielsetzung) mit der österreichischen Form des philosophisch-propädeutischen Fachunterrichts. Jede bloß philosophische Ausrichtung des Unterrichts sei, sofern überhaupt in allen Fächern erreichbar, unzureichend und im Grunde unwirksam. Für die Notwendigkeit eines selbständigen Propädeutikunterrichts führte Höfler vor allem zwei Gründe an, einen "hergenommen von den untersten Grundlagen der Philosophie als Wissenschaft, der andere von den höchsten Zielen der Philosophie als Weisheit". In Bezug auf die wissenschaftliche Philosophie sei das Gymnasium verpflichtet, "jene allzu primitiven Elemente" der philosophischen Grundwissenschaften, die in Deutschland in der Regel dem Deutschunterricht zugewiesen wurden, "dem philosophischen Universitätsunterricht abzunehmen". Damit kam Höfler wieder auf das ursprüngliche Argument Hegels und Herbarts für einen philosophischen Vorbereitungsunterricht zurück, das auch in Österreich immer an erster Stelle gestanden hatte. Der Deutschunterricht in der Prima habe aber "einfach nicht mehr Zeit und er kann unmöglich Lust haben, sich z. B. mit dem Einmaleins der Logik abzugeben". Dies würde eben "jene böse Langweile und mit ihr den Hass gegen die arme Logik züchten", der allmählich zum vollständigen Verschwinden der philosophischen Propädeutik in Preußen beigetragen habe.

Die "Philosophie als Wissenschaft" habe es aber vornehmlich mit den psychischen Phänomenen zu tun, weshalb Höfler bei der philosophischen Propädeutik das Hauptgewicht auf die Psychologie legte, in der er die Logik und Erkenntnislehre, wie auch die Ethik und Ästhetik aufgehen ließ. Wie die Naturwissenschaften die "physische Natur" der Welt zu erforschen suchen, so bemühe sich die "Philosophie als Wissenschaft" um die "psychische Natur" des Menschen. Dieser "phänomenale Dualismus" zwischen physischen und psychischen Tatsachen sei durch keine monistisch-materialistische Metaphysik wegzuleugnen. Darum "haben wir Lehrer der Naturwissenschaften ein Interesse daran, daß der Schüler mit der Natur, nicht nur der physischen, sondern auch mit der psychischen Natur in wissenschaftlich grundlegender Weise bekannt gemacht werde" - und dies sei eben die erste Aufgabe der philosophischen Propädeutik.

Höfler verzichtete aber - trotz Martinaks Einwand - keineswegs auf sein zweites Argument "aus dem Wesen der Philosophie als Weisheit". Schon "aus den Niederungen" der elementaren wissenschaftlichen Philosophie sei ein "klarer Ausblick auf höchste Menschheitsprobleme" durchaus möglich, aber erst die "Philosophie als Weisheit" könne die Brücke zwischen den beiden Bereichen der physischen und der psychischen Natur schlagen. Gerade als Natur-

c) Der unmittelbare Diskussionsbeitrag der österreichischen Vertreter des Propädeutikunterrichts (Höfler, Martinak)

Die Erfahrungen, die in dem halben Jahrhundert seit 1849 in Österreich bei der obligatorischen Durchführung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts gewonnen worden waren, wurden in Deutschland bis zur Jahrhundertwende praktisch überhaupt nicht ausgewertet. Erst Lehmann und Ziertmann empfingen entscheidende Anregungen von österreichischer Seite. Höflers philosophisch-propädeutische Lehrbücher, die in dieser Zeit in Österreich tonangebend wurden, kamen in Deutschland bei dem Fehlen der nötigen Unterrichtszeit wegen ihrer Vielseitigkeit und reichen Fülle für die Schule zwar nicht in Betracht; Höfler wurde jedoch 1905 vom "Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften" zu einem Referat über die philosophische Propädeutik nach Jena eingeladen. Im gleichen Jahre forderte die Zeitschrift "Natur und Schule" Eduard Martinak aus Graz zu einem Beitrag über dieses Thema auf. Es war für die deutsche Situation bezeichnend, daß diese Initiative gerade von naturwissenschaftlicher Seite ausging.

Martinak sah die größte Schwierigkeit für den Philosophieunterricht in Deutschland in der "Gründlichkeit . . . und dem angeborenen philosophischen Zuge des Deutschen". Es werde gleich als Hauptzweck der philosophischen Propädeutik angesehen, "dem Schüler eine geschlossene philosophische Weltanschauung zu geben, den modernen Materialismus, oder Utilitarismus u. dgl. zu bekämpfen", wobei der philosophische Unterricht sofort in das Gebiet der Religion übergreife und hier entweder als Bundesgenossin der eigenen Weltanschauung leidenschaftlich gefordert oder von der Gegenseite leidenschaftlich bekämpft werde. Da man dann "jenes große, stolze Gebäude der philosophischen Weltanschauung" schließlich nicht aufzuführen vermöge, "verzichtet man auf alles und damit auch auf die doch so notwendige, wenn auch unscheinbare Arbeit des Fundamentlegens". Die philosophische Propädeutik sei nur in der Beschränkung möglich, nicht als "Philosophie von oben", sondern nur als "Philosophie von unten", (23) nicht als systematische Grundlegung einer Weltanschauung, sondern als bescheidene Einführung in die Tatsachen des psychischen Lebens und in die Gesetzmäßigkeiten des Denkens.

Höfler konfrontierte in seinem Jenaer Referat die These seines Vorredners Bastian Schmid, daß der "philosophisch gerichtete" naturwissenschaftliche Unterricht die Aufgabe habe, "auf letzte Fragen" hinzulenken, "das philo-

sophische Denken zu beeinflussen, eine Weltanschauung anzubahnen", (24) (also genau die von Martinak gezeißelte 'deutsche' Zielsetzung) mit der österreichischen Form des philosophisch-propädeutischen Fachunterrichts. Jede bloß philosophische Ausrichtung des Unterrichts sei, sofern überhaupt in allen Fächern erreichbar, unzureichend und im Grunde unwirksam. Für die Notwendigkeit eines selbständigen Propädeutikunterrichts führte Höfler vor allem zwei Gründe an, einen "hergenommen von den untersten Grundlagen der Philosophie als Wissenschaft, der andere von den höchsten Zielen der Philosophie als Weisheit". In Bezug auf die wissenschaftliche Philosophie sei das Gymnasium verpflichtet, "jene allzu primitiven Elemente" der philosophischen Grundwissenschaften, die in Deutschland in der Regel dem Deutschunterricht zugewiesen wurden, "dem philosophischen Universitätsunterricht abzunehmen". Damit kam Höfler wieder auf das ursprüngliche Argument Hegels und Herbarts für einen philosophischen Vorbereitungsunterricht zurück, das auch in Österreich immer an erster Stelle gestanden hatte. Der Deutschunterricht in der Prima habe aber "einfach nicht mehr Zeit und er kann unmöglich Lust haben, sich z. B. mit dem Einmaleins der Logik abzugeben". Dies würde eben "jene böse Langweile und mit ihr den Hass gegen die arme Logik züchten", der allmählich zum vollständigen Verschwinden der philosophischen Propädeutik in Preußen beigetragen habe.

Die "Philosophie als Wissenschaft" habe es aber vornehmlich mit den psychischen Phänomenen zu tun, weshalb Höfler bei der philosophischen Propädeutik das Hauptgewicht auf die Psychologie legte, in der er die Logik und Erkenntnislehre, wie auch die Ethik und Ästhetik aufgehen ließ. Wie die Naturwissenschaften die "physische Natur" der Welt zu erforschen suchen, so bemühe sich die "Philosophie als Wissenschaft" um die "psychische Natur" des Menschen. Dieser "phänomenale Dualismus" zwischen physischen und psychischen Tatsachen sei durch keine monistisch-materialistische Metaphysik wegzuleugnen. Darum "haben wir Lehrer der Naturwissenschaften ein Interesse daran, daß der Schüler mit der Natur, nicht nur der physischen, sondern auch mit der psychischen Natur in wissenschaftlich grundlegender Weise bekannt gemacht werde" - und dies sei eben die erste Aufgabe der philosophischen Propädeutik.

Höfler verzichtete aber - trotz Martinaks Einwand - keineswegs auf sein zweites Argument "aus dem Wesen der Philosophie als Weisheit". Schon "aus den Niederungen" der elementaren wissenschaftlichen Philosophie sei ein "klarer Ausblick auf höchste Menschheitsprobleme" durchaus möglich, aber erst die "Philosophie als Weisheit" könne die Brücke zwischen den beiden Bereichen der physischen und der psychischen Natur schlagen. Gerade als Natur-

wissenschaftlicher fühlte sich Höfler deshalb berechtigt, eine derartige "Propädeutik . . . zu einer solchen Anschauung . . . von dem Ganzen der Welt" als "unverbrüchliche wissenschaftliche Pflicht der höheren Schulen" (25) zu erklären.

Der psychologische Ausgangspunkt Höflers ließ aber eine metaphysische Synthese zwischen physischer und psychischer Welt eigentlich nicht zu, so daß Höfler bei der 'Philosophie als Weisheit' schließlich zur künstlerischen Anschauung Zuflucht nehmen mußte. Er bezog sich hier auf Friedrich Poske, der in Anlehnung an Heinrich von Stein die "innere Zusammengehörigkeit von Philosophie und Kunst" (26) herausstellte, um auf dem Weg einer "der künstlerischen verwandten Anschauung" von der wissenschaftlichen "Weltkenntnis" zur ganzheitlichen "Weltanschauung" zu gelangen. "Das schöpferische Anschauungsvermögen des Künstlers" habe allein die "Fähigkeit, Zusammenhänge zu durchschauen und wiederzugeben, die über das Wahrnehmbare und begrifflich Erfassbare weit hinausgehen". Das "philosophische Denken" habe dann die Aufgabe, "das künstlerisch geschaute zusammenzufassen und zu gesteigertem Bewußtsein zu erheben". (27) Damit hatte Höfler zwar die Enge des naturwissenschaftlichen Weltbildes überwunden; die künstlerisch-philosophische Weltanschauung Poskes war aber einer schulmäßigen Behandlung eigentlich nicht zugänglich, so daß die von Höfler geforderte weltanschauliche Ausrichtung der philosophischen Propädeutik wieder auf größte Schwierigkeiten stieß.

d) Die Stellungnahme der Deutschen Naturforscher und Ärzte zum Philosophieunterricht

Die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte hatte schon 1901 die Notwendigkeit erkannt, daß die sich immer mehr spezialisierende Forschung in ihren Ergebnissen wieder zum Allgemeinen, zum verbindenden und ordnenden abstrakten Denken und damit zur Philosophie zurückwenden müsse. Die Meraner Vorschläge der 1904 geschaffenen Unterrichtskommission erwogen dann eine allgemeine "philosophische Vertiefung des abschließenden" (28) mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. Der zusammenfassende Bericht sah im Mathematiklehrplan die "Pflege der logischen Schulung" und für die Oberprima "Rückblicke unter Heranziehung geschichtlicher und philosophischer Gesichtspunkte" vor. Der Physikunterricht sollte "auf der obersten Stufe" die "logischen und psychologischen Grundlagen" der Physik hervorheben, "so daß ein tieferer Einblick in die Methoden des Naturerkennens

und die Grenzen dieses Erkennens ermöglicht wird. Auch lassen sich hier propädeutisch-philosophische Belehrungen aus dem Gesamtgebiet der psychischen Tätigkeiten und der dabei auftretenden Probleme anschließen, sowie insbesondere auch das Verhältnis der sogenannten mechanischen Naturerklärung zu einer umfassenderen Welt- und Lebensanschauung erörtern". Im Biologieunterricht sollte die Anthropologie "mit einem elementaren Kursus der physiologischen Psychologie verbunden" werden, um den "materialistischen und andern einseitigen Ideen, die in einem Teile der vielgelesenen populären Literatur und in den Köpfen unreifer Schüler eine Rolle spielen, durch wissenschaftliche Kritik entgegenzuwirken". Der gesamte naturwissenschaftliche Unterricht sollte darüberhinaus "dem ethischen und ästhetischen Empfinden namentlich bei Betrachtung der organischen Naturgebilde eine sorgfältige Pflege" angedeihen lassen. Diese Vorschläge dehnten also die philosophische Vertiefung weit über die übliche philosophische Propädeutik bis in den weltanschaulichen Bereich aus, wenn sie auch "metaphysische Spekulationen" (29) ausdrücklich vom Schulunterricht ausschlossen.

Die Dresdner Versammlung von 1907 kam bei den Vorschlägen für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten auf die "gemeinsamen Studien in Philosophie und Pädagogik" zu sprechen. Die Unterrichtskommission legte dann in ihrem Bericht "größten Wert" auf diese allgemeine Bildung, weil sie "eine besonders wichtige Grundlage . . . für das spätere Zusammenwirken der Fachlehrer an der Schule" darstelle. Die in der preußischen Prüfungsordnung von 1898 genannten philosophischen Gebiete (Geschichte der Philosophie, Logik und Psychologie) wollte die Kommission nicht schematisch begrenzt, sondern "in lebendiger Form zur Geltung gebracht" wissen, damit der Kandidat angeleitet werde, "über die besondere Bedeutung seiner Fachgebiete im Rahmen des Gesamtertragnisses wissenschaftlicher Arbeit eine klare und zutreffende Auffassung zu gewinnen". Aus diesem Grunde empfahl sie auch, diese allgemeinen Studien "auf die zweite Hälfte der Studienzeit zu verlegen", wo der Kandidat über ein umfassenderes Wissen und reiferes Urteil verfüge. Darüber hinaus wurde die Erweiterung der Lehrbefähigung durch die der philosophischen Propädeutik "dringend" empfohlen, weil dadurch "Mathematik und Naturwissenschaften in einen weiteren Rahmen gefaßt werden, innerhalb dessen sie in lebendige Beziehung zu anderen Wissensgebieten treten". (30) Auch wenn kein eigener Philosophieunterricht vorgesehen sei, würden die Lehrer dadurch ihren Fachunterricht in philosophischem Geiste erteilen und "den Blick und das Nachdenken der Schüler auf die allgemeinen Gedanken, die letzten Probleme, die die Einzelwissenschaften verknüpfenden und überbrückenden Fragen" (31) hinlenken können.

In der gleichen Versammlung berichtete W. Lorey über seinen Versuch, die "philosophische Propädeutik mit dem systematischen Aufbau der Arithmetik in Unterprima zu verbinden". (32) In der Karlsruher Versammlung von 1911 wies R. Laemmle (Zürich) auf den hohen Bildungswert der "physikalischen Begriffslehre" (33) hin, dessen Beachtung auch dem allgemeinen Mangel an philosophischer Bildung abhelfen könnte. Eugen Müller (Konstanz) referierte dann über den "philosophischen Unterricht an höheren Schulen mit besonderer Beziehung auf deren mathematischen und naturkundlichen Unterricht" und erhob hier ausdrücklich die Forderung nach einem selbständigen Philosophieunterricht.

Müller ging davon aus, daß sich im Grunde "die Reformvorschläge zum realistischen Unterricht durchweg in der Richtung nach philosophischer Vertiefung des Fachunterrichts" bewegen. Natürlich stehe philosophischen Erörterungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht nichts im Wege, der Oberstufenunterricht verlange sogar nach philosophischen Ergänzungen; aber "nur ein gesonderter philosophischer Unterricht, der seine Aufgabe erkennt und erfüllt, ... wird dereinst auch die Realanstalten zur Höhe ihrer unterrichtsgeschichtlichen Aufgabe emporheben" können. Müller sah in diesem Philosophieunterricht, den er für die beiden oberen Klassen forderte, die "gemeinsame Krone des gesamten Bildungswerkes" der höheren Schule und stellte ihm die Aufgabe, die "Zusammenhänge zwischen allen Wissensgebieten" philosophisch zu erfassen und den "Lehrstoff aus den verschiedenen Unterrichtsfächern unter letzte große Gesichtspunkte" einzuordnen. Hierbei dachte er besonders an ethische, psychologische und erkenntnistheoretische Fragen. Diese Aufgabe könne man "unmöglich ... irgendeinem oder auch mehreren der vorhandenen Lehrfächer ... als Anhängsel ... aufbürden". (34)

In der Diskussion vertrat Seith ebenfalls die Notwendigkeit "besonderer Stunden für Philosophie, in denen das humanistische, dem Menscheninnern zugewandte und das realistische, dem Kosmos zugewandte Ideal zu einem neuen umfassenden Ideale verschmolzen werden sollen". (35) J. Ruska unterstrich, daß sich "das Bedürfnis nach philosophischer Zusammenfassung und Zuspitzung des Unterrichts" nirgends stärker fühlbar mache "als gerade an den realistischen Anstalten, die der breiten historischen Grundlegung entbehren". In Anbetracht der schlechten Erfahrungen, die bisher mit der philosophischen Propädeutik gemacht worden waren, plädierte A. Maurer aber bloß für einen "philosophisch durchtränkten" (36) Unterricht. Zu einer Beschlußfassung kam es erst auf der Wiener Versammlung von 1913, die unter dem Vorsitz von Höfler in drei Referaten den Ertrag der vielen Bemühungen um die Verbindung

der philosophischen Propädeutik mit dem realistischen Unterricht zusammenfaßte.

Alexander Wernicke, der über "Mathematik und philosophische Propädeutik" referierte, bestimmte die Aufgabe der Philosophie dahin, daß sie "allem an sich ... notwendigen Spezialistentum gegenüber die Einheit alles Wissens" (37) herauszustellen habe. Diese Einheit bilde jedoch stets ein unerreichbares Ideal, das die "Philosophie als Weltanschauung" nur "auf dem Wege der Dichtung" erreichen könnte; "die Philosophie beginnt als Wissenschaft und endet als Kunst". Unter philosophischer Propädeutik wollte Wernicke "nicht eine mehr oder minder gut ausgewählte Sammlung von Bruchstücken aus der empirischen Psychologie und formalen Logik" verstanden wissen, sondern "eine Propädeutik zur Philosophie oder besser zum Philosophieren". Damit müßte sie die philologisch-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche Seite der Bildung, die anthropologischen und kosmologischen Bemühungen der Wissenschaft verbinden und den Schüler vor allem daran gewöhnen, "den Blick auf das Ganze zu richten". (38) Ähnlich wie die Grammatik das Gerüst der Sprache bilde, stelle "die Mathematik gewissermaßen das feste Skelett des Kosmos" (37) dar und müßte auf der Schule dazu dienen, die Fülle der Naturerscheinungen unter einheitliche Gesichtspunkte zusammenzufassen.

Bastian Schmid ging den Zusammenhängen zwischen der Biologie und der philosophischen Propädeutik nach. Da der Unterricht nur den Hunger nach der Philosophie wecken solle, dürfe diese keineswegs "gewaltsam an die Jugend herangebracht werden". (39) Die Probleme müßten vielmehr "aus dem Boden der Tatsachen entstehen" - und hier habe der Biologieunterricht genug Gelegenheit, die Fragen philosophisch zuzuspitzen und auf die "Grenzgebiete von Philosophie und Naturwissenschaften" (40) einzugehen. Schmid erwähnte hier vor allem die Frage der Teleologie und das Leib-Seele-Problem und wies auf die besondere Verpflichtung der Schule hin, die in Schülerkreisen umgehenden "materialistischen Ideen verworrenster Art" (41) vom wissenschaftlichen Standpunkt aus zu beleuchten.

Otto Pommer (Wien) befaßte sich in seinem Referat mit dem "philosophischen Bildungswert" (42) der Physik und berief sich in allen grundsätzlichen Fragen auf Höfler. In der Diskussion wurden von deutscher Seite zwar einige Bedenken gegen den österreichischen philosophisch-propädeutischen Unterricht geltend gemacht und vor allem auf die Schwierigkeit der Lehrerfrage hingewiesen. Trotzdem stimmte die Versammlung geschlossen der Resolution zu, "daß in allen Zweigen des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts

die philosophischen Momente zur Geltung gebracht werden sollen, daß außerdem ein zusammenfassender philosophisch-propädeutischer Unterricht an allen Arten höherer Schulen erwünscht ist und daß zu diesem Zwecke auf die Heranbildung geeigneter Lehrkräfte Wert zu legen ist". (43)

e) Christlicher Theismus gegen materialistischen Monismus

Während sich die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte im neuen Jahrhundert in zunehmendem Maße um eine sachliche Diskussion der Weltanschauungsproblematik bemühte, hatten die Übergriffe der Naturwissenschaft auf metaphysisches und religiöses Gebiet in Haeckels monistischer 'Philosophie' ihren Höhepunkt erreicht. Die in hunderttausenden von Exemplaren verbreiteten 'Welträtsel' und der 1906 auf Haeckels Veranlassung gegründete Monistenbund, der die "beständig fortschreitende Wissenschaft zur Grundlage der Weltanschauung und zur Führerin des Lebens" (44) erhob, trugen Haeckels monistische Religion in die breite Masse. J. Unolds naturwissenschaftlicher "national-ideale" Sittenlehre und W. Ostwalds energetischer Imperativ sollten auch jede religiöse Moral überflüssig machen. Die systematische Einflußnahme des Monistenbundes auf die Lehrerschaft und die von allen Seiten geforderte weltanschauliche Vertiefung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bedeuteten eine Gefahr für die gesamte Jugendbildung, die nicht nur die Theologen auf den Plan rief, sondern auch die Naturwissenschaftler selbst, soweit sie am theistischen Gottesbegriff festhielten. Während sich der katholische naturwissenschaftliche Verein in München mit der Herausgabe einer populären Zeitschrift "Natur und Kultur" (45) begnügte, in der z. B. A. Knöpfler feststellte, daß sich "exakte Wissenschaft und Offenbarung ... in keiner Weise ... widersprechen, ... falls die Grenzen der betreffenden Gebiete nicht überschritten werden", (46) nahm der protestantische Keplerbund offen den Kampf mit dem Monistenbund auf.

Der 1907 von E. Dennert ins Leben gerufene Keplerbund hatte sich ebenfalls die "Förderung der Naturerkenntnis" als Aufgabe gestellt, vertrat aber die "Überzeugung, daß die Wahrheit in sich die Harmonie der naturwissenschaftlichen Tatsachen mit dem philosophischen Erkennen und der religiösen Erfahrung trägt. Dadurch unterscheidet sich der Keplerbund bewußterweise von dem im materialistischen Dogma befangenen Monismus und bekämpft die von ihm ausgehende atheistische Propaganda, welche sich zu Unrecht auf Ergebnisse der Naturwissenschaft beruft". (47) In Ergänzung der Bemühungen Schulte-Tigges' und Höflers (um nur die wichtigsten Namen zu nennen), die

das naturwissenschaftliche Weltbild durch eine sittlich-ethische und dichterisch ästhetische Weltbetrachtung zu überhöhen suchten, trat der Keplerbund bewußt für eine theistische Metaphysik ein.

In den Schriften des Keplerbundes bemühte sich Dennert zu zeigen, daß man "von dem modernen Weltbild aus auch zu einer wohlbegründeten theistischen Weltanschauung gelangen" (43) könne. Er unterschied dabei scharf zwischen "Weltbild", das durch die wissenschaftliche Forschung unter bestimmten empirischen Gesichtspunkten gewonnen werde, und "Weltanschauung", eine "aus dem Weltbild als Rohmaterial und aus unserer Lebenserfahrung gewonnene geistig-metaphysische Erfassung des Weltganzen". (49) Die Wissenschaft sei weltanschaulich völlig neutral und müsse vor allem von "religiösen und anti-religiösen Tendenzen" (50) freigehalten werden, während jede Weltanschauung aus metaphysischen Quellen gespeist werde, die als solche aber klar herausgestellt werden müßten.

Um die Infizierung der Jugendbildung durch den materialistischen und atheistischen Monismus einzudämmen, stellte Dennert auch dem naturwissenschaftlichen Unterricht die Aufgabe, sein "Weltbild" durch eine entsprechende metaphysische Vertiefung auf theistischer Grundlage "mehr und mehr zu einer sittlich-religiösen Weltanschauung" (51) auszubauen. Damit wollte er der religiösen Apologie des Christentums keineswegs vorgreifen, sondern nur zeigen, daß die moderne Wissenschaft den Gottesglauben weder überflüssig noch unmöglich mache.

17. Die Berührungspunkte zwischen dem Religionsunterricht und der philosophischen Propädeutik

a) Die gleichlaufende Problematik des Religions- und Philosophieunterrichts

Wie dem katholischen Denken die absolute Bindung der Religion an die Lehrautorität der Kirche eine Selbstverständlichkeit ist, so auch die Bindung der Philosophie an objektive Wirklichkeiten und letzte Wahrheiten. Damit ist sowohl für den Religionsunterricht wie für den Philosophieunterricht ein festes Fundament gegeben, das nur den konkreten pädagogischen Erfordernissen gemäß auszubauen ist. Während der Philosophieunterricht Weillers (vgl. Abschnitt 1 d) noch auf dieser katholischen Grundlage aufgebaut hatte, war 1808 mit Niethammer auch in Bayern die autonome Philosophie des deutschen Idealismus zur Herrschaft gekommen, deren Gegensatz zum katholischen Denken den Philosophieunterricht bald zum Scheitern verurteilt hatte.

Im protestantischen Raum läßt sich die Parallelität zwischen dem religiösen und dem philosophischen Unterricht dagegen das ganze neunzehnte Jahrhundert hindurch verfolgen. Wie hier gemäß dem allgemeinen Priestertum "jeder Laie sein eigener Priester" war, so auch jeder Denker "sein eigener Philosoph". (1) Kants autonome Vernunftskritik war die letzte Konsequenz von Luthers Autonomie des Gewissens; dessen prinzipielle Preisgabe des kirchlichen Lehramts widerspiegelte sich in Kants Zertrümmerung der autoritativen Metaphysik. Damit hatten der protestantische Religionsunterricht wie auch der idealistische Philosophieunterricht im Grunde jeden objektiven Halt verloren und waren mehr oder weniger allen politischen, wissenschaftlichen und weltanschaulichen Zeitströmungen ausgeliefert.

Schleiermachers Auseinanderreißen von Denken und Fühlen, von rationaler Wissenschaft und Religion, hatte sowohl den Philosophie- wie den Religionsunterricht auf der höheren Schule in Mißkredit gebracht, bei den Neuhumanisten genossen auch beide ein sehr geringes Ansehen. Auf der Grundlage des Hegelschen Systems hatte Schulze 1834 beide Fächer wieder zu obligatorischen Prüfungsgegenständen erhoben und sie 1837 als eigentliche Konzentrationsfächer im Sinne von Trendelenburg und Deinhardt in den Mittelpunkt des Gymnasiallehrplans gestellt. Die von Hegel stammende Betonung der rationalen Methode, des lernbaren und abfragbaren Wissens, ließ beide Lehrfächer aber im reaktionären Zeitalter immer mehr erstarren, soweit sie nicht durch eine bloß literarische oder historische Behandlungsweise ins Unverbindliche

absanken. Daraus erklärte sich auch ihr geringer Bildungserfolg, was schließlich dazu führte, daß die Existenzberechtigung der philosophischen Propädeutik und des Religionsunterrichts wieder in zunehmendem Maße angezweifelt wurde - und zwar nicht nur von naturwissenschaftlich-positivistischer, sondern gerade von philosophischer und religiöser Seite.

Ein besonderes Dokument dafür war die Altersschrift Ludwig Wieses über den evangelischen Religionsunterricht. Hier machte er dieselben Bedenken, die ihn 1856 dazu bewogen hatten, die philosophische Propädeutik nicht mehr obligatorisch in den Lehrplan aufzunehmen, nun auch gegen den obligatorischen Religionsunterricht geltend. Er wollte dabei auf die Religion als eines der "wesentlichen Bildungsmittel der höheren Lehranstalten" keineswegs verzichten, das Religiöse solle auch alle Schulfächer durchdringen. Bei dem Religionsunterricht bestehe aber, abgesehen von der Lehrerfrage - es mangle nicht nur an Religionslehrern, die eine entsprechende religiöse Gesinnung mitbringen, sondern auch an der nötigen Vorbildung an den Universitäten - immer die Gefahr, daß "das hohe Gut der wahren evangelischen Freiheit" mißbraucht und "in der Willkür des anspruchsvollen modernen Subjektivismus zur Caricatur" werde, oder daß die "deutsche Gründlichkeit" die Religion in "gelehrter Wissenschaftlichkeit" erstickte. Dann übe der Unterricht bloß das Gedächtnis, ohne "eine Gemüthstheilnahme ... bei den Schülern ... zu erwecken". Da "Religionslehrer wider Willen" und die "unrichtige Behandlung heiliger Gegenstände" (2) dem Religionsunterricht nur schaden könnten, wollte ihn Wiese nicht nur von allem schulischen Zwang und notenmäßiger Kontrolle befreit, sondern nach der Konfirmation nur in freien Arbeitsgemeinschaften weitergeführt wissen, die unter Leitung eines geeigneten Lehrers unabhängig vom Schulunterricht eventuell auch in den Abendstunden stattfinden könnten. Wiese dachte bei diesen religiösen Unterweisungen auch an eine gewisse philosophische Grundlegung und eine apologetische Auseinandersetzung mit den naturwissenschaftlichen Theorien, ohne jedoch näher darauf einzugehen.

Wieses Vorschläge zeigen mit aller Deutlichkeit, wie der Verlust des objektiven, allgemein anerkannten Bildungsgutes auf dem Gebiet der Religion zu denselben Konsequenzen führte wie auf dem Gebiet der Philosophie, nämlich zur Preisgabe des obligatorischen Unterrichts; da man auf diese Bildungswerte aber doch nicht ganz verzichten wollte, beschränkte man sich auf die religiöse bzw. philosophische Durchdringung des übrigen Fachunterrichts oder eine gelegentliche Behandlung, die von dem Vorhandensein eines geeigneten Lehrers und dem spontanen Interesse der Schüler abhängig gemacht wurde. Die letzte Konsequenz, nämlich die grundsätzliche Abschaffung des Religionsunterrichts in der

Schule, war auch innerhalb der Lehrerschaft immer wieder gezogen worden, z. B. 1905 in Bremen.

Neben solchen radikalen Lösungsvorschlägen gewannen die verschiedenen Reformbestrebungen, die den Religionsunterricht durch eine psychologisch-pädagogische und lebenskundliche Grundlegung wirkungsvoller gestalten und durch eine historisch-wissenschaftliche oder philosophisch-systematische Vertiefung der Zeit anpassen wollten, eine wachsende Bedeutung. Dadurch vergrößerten sich sowohl die Berührungs- wie die Reibungsflächen zwischen religiösem und philosophischem Unterricht ganz beträchtlich, zugleich rückte die apologetische Tendenz gegenüber den modernen Weltanschauungen stark in den Vordergrund. Hierbei ging der katholische Religionsunterricht, der in der thomistischen Philosophie und den Richtlinien des Vatikanischen Konzils von 1870 ein festes Fundament hatte, zielbewußt voraus, während sich diese Bestrebungen auf protestantischer Seite erst zu Beginn des neuen Jahrhunderts allmählich Bahn brachen.

b) Die philosophische Apologetik des katholischen Religionsunterrichts

Der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht von 1893 sah es den "anti-christlichen Tendenzen der liberal-modernen Pädagogik" gegenüber "als eine unabweisbare Aufgabe des ... höheren Religionsunterrichtes an ..., der studierenden Jugend ... die Wahrheit der göttlichen Offenbarung ihrer historischen und erkenntnistheoretischen Seite nach zu bewahren". (3) Da zu sollten schon ab Untersekunda "apologetische Gesichtspunkte ... in den Bereich des Unterrichts gezogen werden", um den abgehenden Schülern einen "Schutz gegen die verkehrten, die sittliche Ordnung gefährdenden Zeitrichtungen der Gegenwart" zu bieten. So wurde "dieser Klasse als vornehmstes Lehrpensum eine populär gehaltene Begründung des katholischen Glaubens zugewiesen". Der apologetische Unterricht hatte sich hierbei auf "die Lehre von der natürlichen Religion, von der göttlichen Offenbarung und von den Offenbarungsstufen (Uroffenbarung, Judentum und Christentum), die Lehre von der Kirche, von den Quellen des katholischen Glaubens und von der katholischen Glaubensregel" zu beschränken. Er sollte auch auf der Oberstufe nur solche Irrtümer abwehren, "die entweder schon jetzt im unmittelbaren Gesichtskreise der Schüler liegen oder sich ihnen voraussichtlich so bald aufdrängen, daß deren Besprechung und Zurückweisung unerläßlich ist". (4)

Der Religionsunterricht hatte also die Apologetik nicht als Fundamentaltheologie philosophisch-systematisch auszubauen, "solches liegt außerhalb des Gesichtskreises der Schüler"; die Lehrpläne schrieben für die apologetischen Unterweisungen vielmehr "die bisherige katechetische Behandlungsweise im Gegensatz zu spekulativen Erörterungen und systematischen Weiterung" vor. Aus "religiösem Philosophieren" könnte auch eine "Gefahr für den Glauben" (5) entstehen. Die katholische Kirche verzichtete hier also nicht ganz auf die autoritative Methode, trotzdem schrieb sie der Vernunft - im Gegensatz zur historistischen und relativistischen Verschwommenheit des zeitgenössischen Denkens - eine wesentliche Aufgabe zur Begründung des Glaubens zu. Vor allem könne "Gott, aller Dinge Grund und Ziel, ... mit dem natürlichen Licht der menschlichen Vernunft aus den geschaffenen Dingen mit Sicherheit erkannt werden". (6) Den Beweisen für das Dasein Gottes kam aber eine entscheidende Bedeutung für den apologetischen Religionsunterricht zu; sie bildeten auch die Grundlage für den im Unterricht zu führenden "Vernunftweis für die natürliche Pflicht der Religion, die Möglichkeit, die Notwendigkeit und die Tatsache der göttlichen Offenbarung, die Göttlichkeit des Christentums und insbesondere der katholischen Kirche". (7) Mit der nötigen Sorgfalt geführt, war mit den Gottesbeweisen "zugleich eine Widerlegung des Pantheismus und Materialismus gegeben", so daß der Religionslehrer von vornherein auf die "Darlegung und Widerlegung aller möglichen falschen philosophischen und religiösen Systeme" (8) verzichten konnte.

Das Vatikanische Konzil von 1870 hatte auf diese "wechselseitige Hilfe von Glauben und Vernunft" größten Wert gelegt. "Die richtig gebrauchte Vernunft beweist die Grundlagen des Glaubens ..., während der Glaube die Vernunft vom Irrtum befreit, sie vor ihm schützt und ihr vielfache Erkenntnis mitteilt". Für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen wissenschaftlichen Weltbildern war vor allem die Feststellung bedeutungsvoll, daß es "zwischen Glauben und Vernunft nie einen wirklichen Widerspruch geben" könne, "weil derselbe Gott, der die Geheimnisse offenbart und den Glauben eingibt, der Menschenseele auch das Licht der Vernunft gegeben hat ... Der bloße Schein eines solchen Widerspruchs stammt meist daher, daß die Glaubenswahrheiten nicht im Sinne der Kirche aufgefaßt und dargelegt wurden, oder daß Tagesmeinungen als Sätze der Vernunft ausgegeben werden". (9) Für die philosophische Vertiefung des Unterrichts kamen schließlich noch die Ausführungen Pius' IX. von 1862 in Betracht: "Aufgabe der Philosophie ist es, sorgfältig nach der Wahrheit zu suchen und die menschliche Vernunft, die zwar durch die Schuld des ersten Menschen verdunkelt aber keineswegs ausgelöscht ist, richtig und eifrig zu bilden, zu erhellen und ihren Erkenntnisgegenstand und viele Wahrheiten auf-

zufassen, zu verstehen und weiterzuführen und viele von diesen Wahrheiten, die gleichzeitig auch durch den Glauben vorgelegt werden, wie Dasein, Natur und Eigenschaften Gottes, mit Beweisen, die aus ihren eigenen Grundsätzen hervorgehen, darzulegen, zu rechtfertigen und zu verteidigen. Auf diese Weise bereitet sie den Weg, diese Glaubenssätze dann auch im Glauben richtiger festzuhalten". (10) Die weiten Möglichkeiten, die durch diese Ausführungen dem katholischen Religionsunterricht in philosophischer Hinsicht vorgezeichnet waren, konnten jedoch in der Schule nur unter besonders günstigen Umständen wahrgenommen werden.

c) Die Einbeziehung der philosophischen Unterweisung in den Religionsunterricht

Der erste Vorschlag, der schulmäßigen philosophischen Unterweisung grundsätzlich im Religionsunterricht gerecht zu werden, stammte auch von katholischer Seite. Der Dürener Religionslehrer Heinrich Brüll bemühte sich in den Achtzigerjahren, den Gymnasialschülern zum Abschluß ihrer klassischen Bildung die "edelste, reifste Frucht" des antiken Geistes, nämlich die griechische Philosophie, im Religionsunterricht nahezubringen. Er wollte damit sowohl der "rohen, geschmacklosen Unterschätzung des klassischen Altertums" durch die moderne utilitaristische Lebensauffassung, wie dessen "einseitiger, unberechtigter Überschätzung" durch die Philologen begegnen. Der Entwicklungsgang der griechischen Philosophie bedeutete ihm aber vor allem die "göttlich gewollte und geordnete Vorbereitung der Menschheit auf die Erlösung in Christus Jesus". Daher mußte sich der Religionsunterricht dieser Vorstufe des christlichen Denkens "in besonderer Weise ... bemächtigen", nicht bloß als "gelegentliche Zukost", sondern in "möglichst eingehender" und systematischer Weise. Ein wirklicher Erfolg sei nur dann zu erwarten, wenn den Schülern "der Sinn für die Probleme ... in der eigenen Brust aufgegangen" sei und sie "selbst die Verwunderung über die Rätsel des Daseins empfunden" haben. Durch die Einbeziehung in den Religionsunterricht sah Brüll auch "die Frage ängstlicher Gemüter" nach dem Ort und der Zeit für diesen Philosophieunterricht gelöst. Er legte selbst einen dem Verständnis der Primaner angepaßten "Entwicklungsgang der griechischen Philosophie" (11) vor, der in knapper, schlichter Darstellung die wesentlichen Zusammenhänge des griechischen Philosophierens von Thales bis Aristoteles aufzeigte; der vorzeitige Tod verhinderte Brüll jedoch an der Vollendung seines Leitfadens.

Auf protestantischer Seite wurde diese Möglichkeit erst im zwanzigsten Jahrhundert erörtert. Den Anfang machte der Beitrag des Elberfelder Religionslehrers Hupfeld zur achten rheinischen Direktorenversammlung (1903) über die Frage: "Wie kann der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden?" Der Religionsunterricht hatte nach Hupfelds Darstellung zwar die Aufgabe, "möglichst viel Religion und möglichst wenig Theologie bzw. Philosophie zu bieten"; Religion und Philosophie seien jedoch "bei aller grundsätzlichen Verschiedenheit ... gemeinsam ... auf das Ganze einer Weltanschauung gerichtet" und haben daher sehr viele Berührungspunkte, die der Religionsunterricht "ungezwungen" wahrnehmen könne. Hupfeld wies dann auf die verschiedenen Gelegenheiten hin, an die Philosophiegeschichte und an die großen Philosophen, vor allem an Kant, aber auch an Nietzsche (dessen Werke sowieso von den Primanern "verschlungen" würden) anzuknüpfen. Die Frage "nach der Erkennbarkeit Gottes" (12) führe auf erkenntnistheoretische und logische Probleme, zum Verständnis der christlichen Gottesvorstellung seien auch metaphysische Erörterungen nicht zu umgehen, wie bei der Betrachtung Gottes als Weltschöpfer besonders das Verhältnis zwischen Religion und Naturwissenschaft geklärt werden müsse. Das Problem der Sünde und des Bösen werfe schließlich anthropologische, psychologische und ethische Fragen auf.

Während die Vorschläge Brülls und Hupfelds ganz von christlich-religiösem Geist getragen waren, ging es dem Hamburger C. Grube mehr um die Philosophie als um die Religion. Grube verwendete nämlich in der Prima die halbe Zeit des "ohnehin leicht das Gebiet der Philosophie berührenden" Religionsunterrichts für einen problemgeschichtlichen "Unterricht in der Philosophie", in dem er durch die "Darstellung fremder Gedanken in den Schülern eigene Gedanken wecken" und damit "die Grundlage einer wahrhaft philosophischen Weltauffassung" schaffen wollte. Im Vordergrund standen dabei die "metaphysischen und ethischen Fragen", von denen Grube fünf "obligatorische" Themen ausgearbeitet vorlegte: "1. Erkennen, Zweifeln, Wissen und Glauben ... 2. Das Wesen der Dinge ... 3. Körper und Seele ... 4. Sittliche Motive und Zwecke des Menschen ... 5. Pflichten des Einzelnen. Berufswahl". (13) Die in großen Zügen bis auf Kant durchgeführten Themen ließen die christliche Weltansicht jedoch kaum hervortreten.

In der gleichen Richtung lag der Vorschlag des Bremers O. Henke, den "theoretischen" (14) Religionsunterricht in der Prima durch Personalunion mit dem philosophisch-propädeutischen Unterricht zu verbinden, der die Schüler, den

drei Wirkungen der Seele: Denken, Fühlen und Wollen entsprechend, "mit den Grundgesetzen der Logik, Aesthetik und Ethik vertraut" machen sollte, "an die eine Übersicht der allgemeinen Religionsgeschichte anzuknüpfen wäre". Der Philosophieunterricht dürfte "kein trockenes Schema bieten, überhaupt nicht systematisch sein, am wenigsten nach einem Lehrbuch erteilt werden". Es müsse sich dabei vielmehr um "freie, ... von konkreten Erscheinungen" und Erfahrungstatsachen ausgehende "Besprechungen wichtiger Abschnitte" dieser Wissenschaften handeln, welche die Schüler "dazu reizen" müssen, sich später selbst "eine Weltanschauung zu bilden". (15)

Nach der prinzipiellen Abschaffung des schulmäßigen Religionsunterrichts durch die Bremer Lehrerschaft (1905) schlug Edmund Fritze vor, den Religionsunterricht in der Unter- und Oberstufe (die Mittelstufe sollte dem kirchlichen Konfirmandenunterricht vorbehalten werden) ganz mit dem Philosophieunterricht zu verbinden. In diesem unkonfessionellen Unterricht sollten "die Fäden des ganzen Schullebens ... gewissermaßen zusammenlaufen"; die "neue ..., vergleichende Religionswissenschaft" habe diesem Unterricht auch eine allgemeine Grundlage geschaffen, auf der er sich "zuletzt zu einer philosophischen Spitze erheben" könne. Auf der Unterstufe habe er dann "neben dem religionsgeschichtlichen ... besonders einem ethischen" Zweck zu dienen, auf der Oberstufe einem "allgemein philosophischen in der Richtung der Erkenntnistheorie, der Psychologie und der Metaphysik mit dem Hinweise auf die wichtigsten Gestalten aus der Geschichte der Philosophie". Der Unterricht diene aber nicht dazu, um "Wissensmaterial einzuprägen," sondern um "Erkenntnis zu wecken" und ein "lebendiges Interesse für eine idealistische Auffassung der Welt und der Zwecke des Menschendaseins". (16)

Der Hamburger Religionslehrer Bruno Wehnert wies den Philosophieunterricht wieder aus politischen Gründen dem Religionsunterricht zu. Er ging davon aus, daß der Staat jedem offiziell angeordneten philosophischen Unterricht entweder ein bestimmtes Ziel setzen oder in Kauf nehmen müsse, daß sich dieser Unterricht unter Umständen gegen ihn selbst wende. Das letztere könne er natürlich nicht zulassen, bei einer verbindlichen Zeiletzung bestehe aber die Schwierigkeit, daß gerade jener Lehrer, der bloß nach Vorschriften unterrichte, die Jugend kaum für die Philosophie werde erwärmen können. Deswegen wäre es am besten, den Philosophieunterricht dem ohnehin philosophisch geschulten Religionslehrer zu übertragen, vielleicht sogar den Religionsunterricht in Prima so zu erweitern, daß die Philosophie hier "ihre Unterkunft" finde, was dem Staat die "sichersten Garantien" für die sinnvolle Gestaltung dieses Unterrichts

bierte. Der Theologe sei auch am ehesten dazu geeignet, den Durst der Schüler nach "wirklich philosophischer" Philosophie als einer "Wertwissenschaft, Sinnwissenschaft, ... Seinswissenschaft" zu stillen. Diese Philosophie würde den "Religionsunterricht auf der Oberstufe mit neuem Geiste" erfüllen können, wie sie überhaupt "aller Religion vorausgehen" müsse, damit diese von der Jugend wirklich aufgenommen und richtig gewertet werde. "Religion ohne Einsicht, Glaube ohne vorausgegangene ... Wertung ist Aberglaube und keine Religion". So forderte Wehnert diese Einbeziehung der Philosophie auch "im Interesse einer Apologie" (13) der christlichen Religion gegenüber den verschiedenen wissenschaftlichen Zeitströmungen.

d) Die Philosophie im Dienste des evangelischen Religionsunterrichts

Wie Brüll hatten auch Hupfeld und Wehnert die Philosophie schließlich doch in den Dienst der religiösen Unterweisung gestellt - eine Tendenz, die sich im evangelischen Bereich nach der Jahrhundertwende sowohl auf liberaler wie auf kirchlicher Seite vielfach bemerkbar machte. Bahnbrechend war hierfür Otto Pfleiderer, der sich schon in den Achtzigerjahren scharf gegen die in protestantisch-theologischen Kreisen herrschende "Unterschätzung der Wissenschaft bezüglich ihrer Leistung für die Religion" gewandt hatte. Hierbei sei in der Regel "die Frage nach der Wahrheit der religiösen Glaubensformen ... zurückgestellt" worden, ohne zu beachten, daß die Begründung des religiösen Glaubens "auf bloße subjektive Gefühle", ohne Bezugnahme auf "alles 'Welt-erkennen', alles wissenschaftliche und philosophische Denken ... ein sehr gefährliches Experiment" sei. Die Religionswissenschaft müsse dagegen auf jeden Fall über die "historisch-psychologische Erklärung der religiösen Vorstellungen" hinausgehend "den Schritt zur metaphysischen Untersuchung" ihres "objektiven Hintergrundes" wagen, weil sie nur auf diese Weise die "unerläßliche Aufgabe" einer "Harmonisierung des wissenschaftlichen und des religiösen Weltbildes" (19) ermögliche.

Im schulischen Bereich forderte P. Schwartzkopff wohl am meisten "Philosophisches im Religionsunterricht". Er ging davon aus, daß die Religion nicht nur eine Sache des Gefühls und Willens, sondern des ganzen Menschen sei, und daher den denkenden Verstand nicht außer acht lassen dürfe. So müsse man die Philosophie auf jeden Fall in den Religionsunterricht einbeziehen - wenn dies auch vielen Theologen unbequem sei. "Philosophische Hilflosigkeit" gereiche aber keinem Religionslehrer "zur Zierde", und erbauliche Reden könnten niemals "eine klare Erkenntnis Gottes und seiner Stellung zu Welt und Menschen

enthehrlich" machen. Auch Kindern könne man schon "einiges Nachdenken über den Glauben ... zumuten" wie auch "in gewisse Grundsätze der Weltanschauungen einführen". Diese "philosophischen Gedanken" werde man Konfirmanden noch nicht in "philosophischer Form" darbieten können, wohl aber Primanern; bei diesen sei dies sogar eine unabdingbare Notwendigkeit, "der Heranwachsende" begehre "sein inneres Leben auch vor dem Richterstuhl des Verstandes zu rechtfertigen" und gerate hierbei ohne Hilfe leicht auf Abwege.

"Jeder klare religiöse Begriff kann nur das Ergebnis folgerichtigen und zusammenhängenden, in diesem Sinne philosophischen Denkens sein". "Fehlt dem Denken ohne Glauben das Herz, so dem Glauben ohne Denken der Kopf. Ist die glaubenslose Philosophie seelenlos, so der durchaus unphilosophische Glaube geistlos". Daher könne der Religionsunterricht an höheren Schulen "gewisser logischer und ethischer, ... psychologischer und kosmologischer Gesichtspunkte für eine klarere Auffassung der christlichen Religion" nicht entbehren. Schwartzkopff forderte sogar die eingehende Berücksichtigung der Gottesbeweise; "erst wenn das Denken Gotte nahen kann, vermag ihn das Herz ohne Selbstbetrug zu würdigen". Auch der Glaube müsse "die objektive Realität des Göttlichen voraussetzen dürfen - oder er verliert sie überhaupt". Genau so sei "für die sittliche Beziehung des Menschen auf Gott dessen objektive Realität die notwendige Voraussetzung", die sich "nicht bloß auf ein Gefühl des Subjekts gründen" dürfe; "erst sofern der Verstand den allmächtigen Urheber der Welt findet, kann das Herz in ihm den Guten finden". Da sich das Christentum überdies "nicht von der Weltanschauung lösen" lasse, werde "die Philosophie des Christentums auch seine Zusammenhänge mit der übrigen geistigen Welt" berücksichtigen und "in die chaotische Entstehung der jungen Weltanschauung ... einigermaßen Ordnung und Klarheit" hineinbringen müssen. Im Religionsunterricht sei die Philosophie aber "nicht Selbstzweck, sondern Dienerin der Religion". Schließlich hielt Schwartzkopff die Vereinigung von Deutsch, philosophischer Propädeutik und Religion als der Fächer, die es "am unmittelbarsten mit der Grundlegung der Weltanschauung zu tun" (20) haben, in einer Hand für sehr vorteilhaft.

Im Zuge der von liberal-protestantischer Seite erhobenen Forderung, den Religionsunterricht von jeder kirchlichen und konfessionellen Bindung zu befreien und durch eine rein wissenschaftliche Gestaltung dem übrigen Schulunterricht organisch anzugliedern, standen sich zwei Parteien gegenüber, von denen die eine, dem Historismus huldigend, eine rein geschichtliche Betrachtung der religiösen Erscheinungen forderte, während die andere, dem deutschen

Idealismus vertrauend, eine mehr philosophische Behandlungsweise in Betracht zog. Im ersten Fall berührte der Religionsunterricht höchstens die Philosophiegeschichte, im zweiten Fall ergab sich dagegen eine grundsätzliche Annäherung des Religions- an den Philosophieunterricht. Die entsprechenden Vorschläge gaben auch für die allgemeine Gestaltung des philosophischen Schulunterrichts mitunter wertvolle Hinweise.

Rudolf Peters, der an der Gründung des evangelischen "Bundes zur Reform des Religionsunterrichts" maßgebend beteiligt war, forderte für die ganze Oberstufe eine "philosophisch-systematische" (21) Vertiefung des Religionsunterrichts, um den Schülern bei dem allgemeinen "Zweifel an der traditionellen Vorstellungswelt" verstandesmäßige Beweise, theoretische Erkenntnisse und wissenschaftliche Anschauungen zu einer christlichen Weltanschauung zu bieten. Er dachte dabei vor allem an eine systematische "Einführung in die Grundprinzipien der Erkenntnistheorie und der Psychologie" und an die Ethik. Als "krönender Abschluß" müsse der Unterricht dann, ohne die Grenzen zwischen religiösem Glauben und philosophischer Erkenntnis zu verwischen, "die Probleme einer religiös-sittlichen Weltanschauung einheitlich und zusammenhängend erörtern". Dazu schlug Peters die Behandlung einiger "Hauptfragen" vor, wie "Glauben und Wissen; ... Das Recht des Gottesglaubens gegenüber dem Materialismus; das Christentum im Verhältnis zur Naturwissenschaft, zur Philosophie, ... zum Kulturfortschritt". An Hand eines kurzen Leitfadens würde auch "eine orientierende Einführung in die Grundgedanken" des kantischen Systems an die Primaner "nicht zu hohe Anforderungen" (22) stellen - eine Auffassung, die gleichzeitig von F. J. Schmidt und Eucken vertreten wurde (vergl. im 19. Kapitel).

F. Heuck betonte, daß der Religionsunterricht, "wenn er nicht wertlos oder gar gefährlich" sein solle, "einzig und allein" auf "Klärung des Denkens" (23) abzielen müsse. Hans Pöhlmann forderte wieder einen abschließenden religionsphilosophischen Unterricht; die entscheidende, weltanschauliche Frage nach dem "Verhältnis von Glaube und Wissen" schien ihm durch die "deutsch-christliche Kultur", (24) welche ohnehin die Grundlage jeder deutschen Schule bilden müsse, endgültig beantwortet zu sein. Richard Kabisch verlangte ebenfalls als Abschluß des Religionsunterrichts "die Errichtung eines Systems", das "nicht dogmatisch", sondern apologetisch, "nicht nur objektiv", sondern subjektiv, "nicht nur kirchlich", sondern persönlich - aber zum Schluß doch wieder "die letzte Wahrheit" sein müßte, "für die der Lehrer einsteht". (25) Krumbholz wollte den Religionsunterricht schließlich ganz "in philosophischer Form" erteilt wissen, wobei der Lehrer "aus dem Born einer wahren Lebens-

philosophie schöpfen" (26) müßte. In diesen mehr oder weniger dilettantischen Versuchen kündigte sich schon die Tendenz an, den Religionsunterricht weniger philosophisch, als vielmehr weltanschaulich auszurichten, um dadurch auf der Schule ein Gegengewicht gegen die populären naturwissenschaftlichen Weltanschauungen zu schaffen.

e) Zur weltanschaulich-apologetischen Ausrichtung des evangelischen Religionsunterrichts

A. Reukauf hatte dem Religionsunterricht schon 1392 die Aufgabe gestellt, unter Rückstellung "dogmatischer Kenntnisse oder historischen Wissens ... eine sittliche und religiöse Weltanschauung zu begründen", und zwar mit dem Ziel einer religiös-sittlichen Charakterbildung "auf der Grundlage des evangelischen Christentums". So forderte er im Lehrplan der Oberprima die "Zusammenstellung des systematischen religiösen und sittlichen Materials" zu einer "festgeschlossenen Weltanschauung". (27) Das apologetische Motiv war bei ihm noch weniger in Erscheinung getreten, rückte im neuen Jahrhundert aber immer stärker in den Mittelpunkt.

Die ausführliche Darstellung einer schulmäßigen "rationalen" Apologetik der christlich-religiösen Weltanschauung bot Wilhelm Ernst. Ihm ging es weniger um die Verteidigung der Religion als solcher, als um die Prüfung des "Wahrheitswertes" der christlichen Aussage und die Rechtfertigung der christlichen Weltanschauung "auf dem Boden des modernen Wissens". Der Wissenschaft gegenüber, für die der Gottesglaube nur eine "wertlos gewordene Hypothese" sei, nütze kein "Apell an das Gemüt", sondern es gelte "theoretischen Einwänden mit theoretischen Darlegungen, rationalen Angriffen mit rationalen Waffen entgegenzutreten". Ernst wandte sich damit vor allem gegen die Pflege einer bloß stimmungsmäßigen Ehrfurcht vor dem "unergründlichen Weltganzen", was zwar "das Recht des religiösen Gefühls, aber nie das Recht einer religiösen Weltanschauung begründen" könne. Die übliche historisch-relativistische Abschwächung und Sublimierung der "christlichen Position", bis sie der Wissenschaft "unverdächtig geworden ist", führe genau so wenig zum Ziel wie der Rückzug in eine christliche Lebensanschauung, die den religiösen Glauben "in das Reich der idealen Gefühle rettet und das Reich des Wirklichen dem Unglauben überläßt"; jede "Lebensanschauung ohne Weltanschauung" hänge "in der Luft", man könne eben nicht im persönlichen Leben Christ und in der Welt Materialist sein. Ebenso sei mit einer "scharfen und absoluten" Grenzziehung "zwischen dem Gebiet der Wissenschaft und dem der Religion" wenig getan;

diese "prinzipielle Auseinanderreißung des glaubenden und des wissenden Menschen" bedeute die "Zerreißung des inneren Zusammenhangs der vernünftigen Persönlichkeit" und sei "auf die Dauer" genau so untragbar wie die Lehre von der doppelten Wahrheit. Schließlich schied Ernst für die Apologetik sowohl die "poetisch-ästhetische" (23) Methode aus, die letztlich im Unverbindlichen verharre, wie die skeptizistische Methode, die mit der prinzipiellen Unerkennbarkeit der Wirklichkeit operiere, sich zum Schluß aber doch eher gegen den Glauben als gegen das Wissen wende.

Mit diesen - allerdings nur negativen - Hinweisen hatte Ernst auch dem Philosophieunterricht für die Behandlung weltanschaulicher Fragen wertvolle methodische Fingerzeige gegeben. Er kam jedoch bei der Frage nach der philosophisch-metaphysischen Begründung des christlichen Standpunktes, wenn er auch das protestantische "Dogma vom undogmatischen Christentum" nicht teilte, über Kants Kritik der rationalen Metaphysik nicht hinweg. So begnügte er sich zum Schluß damit, das "Recht des Axioms in der Weltanschauung" allgemein nachzuweisen und auf dem Axiom des christlichen Gottesbegriffs die "wissenschaftliche Möglichkeit" (29) einer christlichen Weltanschauung allgemein aufzuzeigen.

Hermann Halfmann betrachtete die "Einführung in die Weltanschauungsprobleme" als wesentlichen Teil des Oberstufenunterrichts und widmete ihr in seinem weit verbreiteten Lehrbuch für den Religionsunterricht ein eigenes Heft. "Vor dem positiven Aufbau der christlichen Glaubens- und Sittenlehre" sei es "dringend nötig, ... eine Reihe von Hindernissen aus dem Weg zu räumen, die unsrer denkenden und wissenschaftlich vorgebildeten Jugend so häufig den Weg zur Religion, zum Christentum versperren". Auf Grund einer Zusammenfassung der "zahlreichen philosophischen Elemente, die überall zerstreut" im Unterricht vorkämen, bemühte sich Halfmann um den Nachweis, "daß die religiöse Anschauung von Welt und Weltgeschehen ... ihre Berechtigung auch vor dem wissenschaftlichen Denken aufzeigen" könne. Das Lehrbuch selbst brachte dann eine "kurze Orientierung über die hauptsächlichsten Weltanschauungen auf philosophischer Grundlage", wobei Halfmann dem erkenntniskritischen Teil "eine kurze Einführung in die Psychologie und Logik" (30) vorausschickte, damit das Buch auch für die philosophische Propädeutik verwendbar wäre.

Der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht von 1917 nahm das in der Zeit des Ersten Weltkrieges stark anwachsende weltanschauliche Interesse auch wahr und schrieb sowohl die "Auseinandersetzung mit den Problemen der

modernen Weltanschauungen" wie die "mit den außerchristlichen Religionen" (31) eigens vor. Die liberalen Bestrebungen nach Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts waren in dieser ersten Zeit fast vollkommen in den Hintergrund getreten, ebenso die Versuche, den christlichen Religionsunterricht durch einen natürlichen Moralunterricht zu ersetzen. Zur Überwindung dieser antikirchlichen Richtungen hatte die Moralpädagogik Friedrich Wilhelm Foersters einen entscheidenden Beitrag geleistet. Da Foersters "Jugendlehre" außerdem die Beziehungen zwischen religiöser, sittlicher und philosophischer Unterweisung besonders herausstellte und sowohl von evangelischer wie katholischer Seite (32) vielfache Anerkennung fand, sollen seine Gedankengänge hier noch kurz dargestellt werden.

f) Fr. W. Foersters 'Jugendlehre' als sittlich-religiöse Propädeutik

Von der "ethischen Bewegung" ausgehend, welche die Einführung eines religionsfreien Moralunterrichts propagierte, hatte sich Foerster im konkreten Umgang mit den Kindern bald von der "absoluten ... Unzulänglichkeit aller religionslosen Jugenderziehung" überzeugt. So war für ihn auch jeder ethische Unterricht "der Ergänzung durch eine tiefere religiöse Bildung bedürftig". (33) Sein Lebenswerk als "Ethiker" war aber nicht der religiösen Begründung der Ethik gewidmet, sondern der Ergänzung der religiösen Ethik in Hinblick auf die Erfassung des konkreten Lebens, auf die Auswertung der "Lebenswirklichkeit für die ethische Wahrheit". (34)

Bei seiner 'Jugendlehre' oder ethischen 'Lebenskunde' ging Foerster auch von der "unmittelbar einleuchtenden Lebensbeobachtung und Selbsterfahrung" der Kinder aus und bemühte sich zunächst nur, deren Selbsterkenntnis und "Kontakt mit dem Leben" zu vertiefen, ihre Fähigkeit des Mitfühlens und Verstehens zu wecken, ihre natürlichen sittlichen Vorstellungen wachzurufen und zu klären, um schließlich alle "natürlichen Kräfte und Anlagen ... in den Dienst des sittlichen Wollens" (35) zu stellen. In diesem "Wachwerden der ganzen Seele" sah Foerster "die wichtigste Vorbedingung zum Verständnis der Religion", (36) ja noch mehr, diese konkrete "Einführung in die Tatsachen der menschlichen Natur" bedeutete ihm zugleich "die sicherste Einführung in das Wesen des Christentums", (37) wobei er sich auf die anima naturaliter christiana Tertullians berief.

Foerster verzichtete dabei zunächst auf eine letzte metaphysische oder religiöse Motivierung der sittlichen Forderung, sondern hielt sich immer nur an

das "wirkliche Leben" in seiner vollen Breite und Tiefe, da dieses für die Jugend "die stärkste Autorität" (38) sei. So trat er, im Gegensatz zur deduktiven Methode des französischen Moralunterrichts, für eine "induktiv-realistische" (39) Methode ein, die "nicht vom Gebot, sondern vom Leben ausgeht und dieses schrittweise, unter Mitwirkung der eigenen Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder so interpretiert, daß sich das 'du sollst' gleichsam als reifste Orientierung des Menschen in der Wirklichkeit ergibt - als vollständige Erfassung dessen, 'was ist' ". (40)

Die moderne, rein wissenschaftliche Begründung der Ethik lehnte Foerster dabei aber grundsätzlich ab, da die sittliche Problematik "der wissenschaftlichen Untersuchung nur zum kleinsten Teil zugänglich" sei. Zur Beurteilung dieser Fragen bedürfe es einer so "reichen und tiefen 'Empirie' ", wie sie dem "beschränkten Denken" und der "fragmentarischen Lebenserfahrung" eines einzelnen Menschen nicht zur Verfügung stehe; die individuelle Vernunft sei auch allen subjektiven und egoistischen Antrieben in der Regel zu stark ausgeliefert. Foerster wies damit auf die Notwendigkeit hin, in den letzten entscheidenden Fragen der menschlichen Natur die "tiefe Seelenkenntnis der religiösen Tradition" zu Rate zu ziehen, die das individuelle Denken nicht nur "auf eine höhere und breitere Basis gesicherter Wahrheiten" (41) stelle, sondern auch "die tiefste und konkreteste Interpretation des Wirklichen " (42) schlechthin biete. Wie Kultur "Unterordnung alles individuellen Bedürfnisses unter geistige Lebensmächte" sei, und die "wahre Freiheit ... nur auf einem vollkommenen Gehorsam" (43) gegenüber diesen höheren Mächten beruhe, so sei auch "die wirkliche 'Befreiung' des Menschen und das wirkliche Wachstum seiner persönlichen Kraft untrennbar mit der Anerkennung einer unverrückbaren Autorität verbunden". Diese höchste Autorität sah Foerster in der religiösen Tradition der Kirche gegeben, die "Rückkehr" zu ihr bedeutete ihm auch die "einzige Möglichkeit, dem Dilettantismus und Impressionismus in fundamentalen Lebensfragen zu entrinnen". (44) Mit diesen Feststellungen wurde Foerster zu einem der schärfsten Kritiker der geistig-sittlichen Anarchie des modernen autonomen Individualismus und der "gefeierten Säkularisation aller sozialen und pädagogischen Institutionen". (45)

Der lebenskundliche Unterricht stellte an den Lehrer keine geringen Anforderungen; Foerster gab selbst zu, daß er mehrere Jahre gebraucht hätte, bis er die Kinder durch seine Beispiele so fesseln konnte, daß sie nicht mehr zum Fenster hinausschauten, sondern ihre eigene Seele wahrnahmen. Den Einwand, daß man Moral ebenso wie Religion eigentlich nicht lehren könne, ließ Foerster insofern gelten, als er sich von der 'Aufklärung' noch keine sittlich bilden-

de Wirkung erwartete. Aber die "Enthüllung des realen Lebens" könne die sittlichen Kräfte des Kindes aktivieren und eine "veränderte Praxis" anregen, die dann auch den Charakter veredle. Auch das "Leben" erziehe nicht von selbst, die "erziehende Wirkung des Lebens" müsse vielmehr "vorbereitet werden durch eine Unterweisung, welche das wirkliche Leben verstehen und richtig deuten lehrt". Foerster wollte damit nicht dem Intellektualismus das Wort reden, die ethische Lebenskunde könne aber auf "das präzise Wissen von dem Inhalt des moralischen Gesetzes" nicht verzichten; "der gute Wille allein genügt nicht, wenn das klare und konsequente Denken über den Sinn und die Tragweite der sittlichen Forderung fehlt". (46) In solchen ethischen Unterweisungen sah Foerster eine Art von "philosophischer Propädeutik" (47) gegeben, wie die konkrete Erkenntnis und Wertung der Lebenswirklichkeit auch den "besten Boden für das Verständnis der höheren religiösen und philosophischen" Wahrheiten schaffe.

Ähnlich wie der französische Moralunterricht "die übrigen Unterrichtsfächer ... ergänzen und ... verbinden" (48) sollte, wollte auch Foerster die ethische Jugendlehre in den Mittelpunkt der ganzen Schulbildung gestellt wissen. Dazu forderte er neben einer ethischen Durchdringung des gesamten Unterrichtsbetriebes "gelegentliche Besprechung anlässlich der täglichen Aufgaben und Konflikte des Schullebens", (49) die aber "um der konzentrierten Wirkung willen und für die Herstellung zusammenhängender Überzeugung" die Einrichtung besonderer Stunden verlangten. Wie könnte man gerade "dasjenige Fach, welches in ganz besonderem Maße die höhere Einheit aller menschlichen Bestrebungen darstellen und pflegen soll, auf lauter unzusammenhängende Streiflichter beschränken?" So kam Foerster in Bezug auf die ethische Lebenskunde zu den gleichen Forderungen, wie sie auch für den Philosophieunterricht erhoben wurden. Ihm ging es jedoch nicht um eine moralphilosophische Unterweisung, sondern um die moralpädagogische Fruchtbarmachung des ganzen Lehrbetriebes für die sittliche Bildung, im letzten aber um eine neue, vom konkreten Leben ausgehende "Grundlegung der religiösen Unterweisung". (50)

Foersters Anregungen haben viel Zustimmung, wegen ihrer katholisierenden Tendenz aber auch viel Widerspruch erfahren. Die Frage des Moralunterrichts und der sittlichen Charakterbildung wurde in dieser Zeit - vorwiegend von areligiöser Seite - viel diskutiert, zum Teil auch in Richtung einer Bürgerkunde oder staatsbürgerlichen Erziehung ausgeweitet; dabei stand jedoch in der Regel das praktische Interesse so stark im Vordergrund, daß für eine philosophische Vertiefung kein Raum blieb. Der wichtigste Versuch, das

sittliche mit dem philosophischen, das wissenschaftliche mit dem religiösen Bildungsmoment auf christlichem Boden zu verbinden, soll nun im folgenden Kapitel zur Sprache kommen.

13. Alfred Rauschs Forderung nach einer neuen 'Schulphilosophie'

a) Rauschs Begriff der Schulphilosophie

Alfred Rausch war in ähnlicher Weise wie Willmann in einer lebendigen christlichen Tradition verwurzelt und hatte wie dieser durch die Herbart-Zillersche Schule entscheidende Anregung erfahren. Als Schüler von Wilhelm Wundt hatte er auch keine Angst vor der Metaphysik; er faßte sie vielmehr im Sinne von Hermann Lotze und Oswald Külpe als induktive Wissenschaft auf, welche die Einzelwissenschaften über sich hinausführt. Hier sah er "wieder eine Philosophie, welche dem Kritizismus Kants vollauf Rechnung trägt, welche nicht minder die modernen Natur- und Geisteswissenschaften respektiert und verwertet und auf dieser Grundlage eine Weltanschauung, ja selbst eine wissenschaftliche Metaphysik aufzubauen fähig ist". (1) Dies alles gab Rausch einen festen Standort gegenüber den einseitigen humanistisch-philologischen, naturwissenschaftlichen und kantisch-idealistischen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts.

Als Rektor der Franckeschen Latina in Halle war Rausch auch in Bezug auf den Philosophieunterricht nicht auf die negativen Erfahrungen des neunzehnten Jahrhunderts angewiesen, sondern konnte auf die pädagogische und theologische Tradition seiner Schule zurückgreifen, an der im achtzehnten Jahrhundert in der Selektia ein mindestens sechsständiger Philosophieunterricht vorgesehen war, der die Geschichte der Philosophie, Logik, Physik, Ontologie, Metaphysik, Moralphilosophie und Rechtslehre behandelt hatte. Bezüglich der Methodik des philosophischen Unterrichts knüpfte Rausch auf A. H. Niemeyer an, der unter dem Einfluß Rousseaus und Pestalozzis für den philosophischen "Elementarunterricht" die naturgemäße "analytische" (2) Lehrweise gefordert hatte. Da "später über Inhalt und Form dieses Unterrichts kaum Besseres gesagt worden ist", (3) kam Rausch auch wörtlich auf Niemeyers Ausführungen zurück.

In den Neunzigerjahren war Rausch bei Hermann Meier auf die Idee einer 'Schulphilosophie' gestoßen, die nicht "von oben" auf die Schulwissenschaften aufgesetzt, sondern "von unten" (4) aus diesen herauswachse. Meier hatte dem "analytischen Unterricht in der philosophischen Propädeutik" 1887 die Aufgabe gestellt, die das gesamte Schulleben durchziehenden philosophischen "Konzentrationsbegriffe" den Schülern als solche "zur Klarheit" zu bringen.

Ein sich allmählich ergebender "fester Bestand solcher Konzentrationsbegriffe" könnte dann "eine Art Schulphilosophie" bilden, die aber nur so weit gehen dürfte, "wie sie durch die dem Schüler geläufige Vorstellungswelt geführt" werde. Auf diese Weise müßte der "erziehende Unterricht ... dahin streben, die Grundlinien einer Weltanschauung fest zu legen und feste Krystallisationspunkte für die Charakterbildung zu geben". (5)

Rausch verwendete den Begriff 'Schulphilosophie', der im neunzehnten Jahrhundert außer Gebrauch gekommen war, ebenfalls in diesem Sinne einer Philosophie der höheren Schule, die der wissenschaftlichen Universitätsphilosophie in keiner Weise vorgreifen, sich aber auch nicht von ihr prägen lassen dürfe. Es müsse eine "Neuschöpfung" sein, deren "Inhalt und Formgebung durch ihren besonderen Zweck bestimmt" werde, einerseits dem Lehrer "den Zusammenhang der Schulwissenschaften" vor Augen zu führen, andererseits dem Schüler "einen Abschluß seiner Ausbildung" (6) zu bieten. Von den konkreten Ergebnissen der Schulwissenschaften ausgehend müßte sie durch "didaktische Induktion" diese "fragmentarischen Kenntnisse ... zu einem wissenschaftlich befriedigenden Weltbild" (7) zusammenfügen und so einen "philosophischen Lehrgang" schaffen, der genau so aus den Schulwissenschaften hervorgehe "wie die Weltweisheit des Philosophen aus der Gesamtheit des menschlichen Wissens". (8) Dabei komme die Schulphilosophie um "die Erörterung der höchsten und letzten Fragen der Welt- und Lebensanschauung" und um das Bemühen, "Glauben und Wissen in Einklang" (6) zu bringen, nicht herum, so daß sie Rausch in kürzester Form als "Inbegriff schulwissenschaftlicher Weltanschauung" (9) definieren konnte.

b) Zur Begründung der philosophischen Unterweisung in der Schule

Trotz der zahlreichen Literatur über diese Frage hielt Rausch wegen der Widersprüchlichkeit der vertretenen Meinung eine prinzipielle Grundlegung des philosophischen Schulunterrichts für notwendig, und zwar nicht nur unter historischer Rücksicht, sondern unter Bezugnahme "auf die obersten und letzten Begriffe, die uns auf dem Gebiete des höheren Schulwesens leiten". Er ging hierbei von einer Begriffsbestimmung der höheren Schule aus, die drei Elemente enthalte: "das Individuum ... in dem die geistigen Kräfte harmonisch entwickelt werden sollen", der "zweckmäßig ausgewählte Stoff", und endlich der Zweck, "den Schüler fähig zu machen, ... an dem gegebenen Kulturstande den rechten Anteil" zu nehmen. Dem objektiven Reich der Kultur entspreche im subjektiven Bereich die individuelle Bildung, "die Bildung ist die

auf dem einzelnen bezogene Kultur". Rausch unterschied hierbei zwei große Kulturgebiete, das der Lebenserhaltung und das der Lebenserhöhung. Das erste Gebiet beziehe sich auf die sinnlichen Kräfte und die praktisch-technischen Fähigkeiten, das zweite auf die eigentlich geistigen Kräfte des Gemüts, des Willens, der Phantasie und des Verstandes. Diesen vier Grundkräften entsprächen die vier 'Kulturprovinzen': Religion, Gesittung, Kunst und Wissenschaft.

Der "gelehrte" Unterricht der höheren Schule diene in erster Linie dem Kulturgebiet der Wissenschaft; die Schule müsse aber auch die anderen Gebiete der Kulturarbeit mit berücksichtigen, um alle Kräfte des Menschen anzusprechen und auszubilden. Dieser Blickrichtung "auf die gesamte Kultur und auf den ganzen Menschen" entspreche der "erziehende Unterricht". (10) Jeder Fachunterricht müsse - wenn auch in verschiedenem Maße - sowohl gelehrter wie erziehender Unterricht sein und "beide Bestrebungen in der rechten Weise zu einer einheitlichen Wirkung ... verschmelzen", um für die Bildung fruchtbar zu werden; bei einem "Übermaß wissenschaftlicher Anforderungen" gehe das "vielseitige und frische Interesse der Jugend verloren", eine "Vielgeschäftigkeit" erziehender Veranstaltungen erzeuge leicht eine "dilettantische Oberflächlichkeit".

Da die Wissenschaft ursprünglich "in Gestalt der Philosophie ins Leben getreten" sei, könne auch ein rein wissenschaftlicher Unterricht die Philosophie nicht entbehren. Jede Schulwissenschaft enthalte "wichtige allgemeine Begriffe und Grundgesetze", die über sie "hinausweisen"; ein Lehrer, der diese "philosophischen Elemente" seines Unterrichts nicht beachte, könne "sein Fach für die wissenschaftliche Bildung der Jugend" im Grunde nicht auswerten. Rausch hatte vor allem zwei Aufgaben im Auge, die der Philosophie im Bereich der Wissenschaft immer noch obliegen: einmal die Prüfung und eventuelle Berichtigung der "Formen und Methoden des wissenschaftlichen Denkens" selbst, zum anderen die Vereinigung der von den "Einzelwissenschaften gewonnenen Ergebnisse ... zu einem Gesamtbild des menschlichen Wissens". Jene formale Aufgabe erfülle die Logik oder "Wissenslehre" (11) (in die Rausch im Sinne Wundts die Erkenntnislehre mit einschloß), diese mehr inhaltlich bestimmte Aufgabe die Metaphysik. "Logik und Metaphysik sind die eigentlichen philosophischen Disziplinen", (12) wie jede wissenschaftliche Fragestellung letzten Endes auf logisch-erkenntnistheoretische oder metaphysische Probleme hinauslaufe. Die Metaphysik entspringe als älteste philosophische Disziplin dem Staunen, das den Beginn der Wissenschaft bezeichne, die Wissenslehre dagegen dem Zweifel, der am Ende des wissenschaftlichen Weges nach dessen Rechtfertigung suche.

Die ganz auf den Kulturbereich der Wissenschaft bezogene Logik sei im neunzehnten Jahrhundert noch am ehesten in der Schule geduldet worden, um der gelehrten Bildung irgendeine "philosophische Weihe zu geben". Gelegentlich wurde dann noch, "um das Denken mit den übrigen seelischen Fähigkeiten des Menschen in Verbindung zu bringen, die Psychologie in den Rahmen der Schulwissenschaften aufgenommen. Dieser logisch-psychologische Unterricht bedürfe jedoch der Ergänzung durch einen metaphysischen Unterricht, der nicht nur auf die Welt der Wissenschaften ausgerichtet sei, sondern auf das Ganze des Menschen und des Universums. Diese Aufgabe wies Rausch nun dem "schulphilosophischen" Unterricht zu.

Zur näheren Begründung dieses Unterrichts ging er einerseits dem metaphysischen Bedürfnis der Jugend nach, das um jeden Preis "nach einer Gesamtanschauung" verlange und bei ungenügender Pflege "leicht auf Abwege" (13) gerate. Da es nicht nur dem Verstand entspringe, begnüge es sich nicht mit dem rein intellektuellen Standpunkt der Kritik der reinen Vernunft, sondern wolle zur praktischen Vernunft weiterschreiten, um "die hohen Ideen: Gott, Freiheit, Unsterblichkeit . . . nun auf wissenschaftlichem Wege" wiederzugewinnen. Rausch konnte hierbei auf ein Wort von Oswald Külpe zurückgreifen: "Verstand und Gemüt sollen durch die Metaphysik gleichmäßig befriedigt werden, die Weltanschauung, die sich auf Grund wissenschaftlicher Forschungen als deren Vereinigung und Abschluß ergibt, soll zugleich eine Lebensanschauung enthalten, mit der sich die praktischen, die sittlichen Aufgaben erfüllen lassen". (14)

Darüber hinaus schrieb Rausch der Schulphilosophie eine entscheidende Bedeutung im Sinne des "erziehenden" Unterrichts zu. Wie alle Konzentrationsbestrebungen innerhalb der Schule "ohne Philosophie willkürlich und unbeholfen" (15) bleiben müßten, weil nur sie "Ordnung und System . . . in das bunte Durcheinander" (16) der Schulwissenschaften bringen könne, sei auch jede Persönlichkeitsbildung ohne Philosophie unmöglich. Diese beruhe ja auf der Einheit aller sinnlichen und geistigen Kräfte des Menschen, auf der Vereinigung aller Kulturgebiete zu einer ganzheitlichen Weltanschauung - und dies sei gerade die Aufgabe der Philosophie. So erwartete sich Rausch "von einer elementaren Unterweisung in den Lehren und Ideen der Philosophie" (17) eine entscheidende erziehende Einwirkung.

Schließlich betrachtete Rausch den geläufigen Einwand gegen eine Schulphilosophie, daß sich eine Weltanschauung nur vom Standpunkt der Religion aus begründen ließe. Wenn "der religiöse Sinn" auch jedem wissenschaftlich begründeten Weltbild "erst die rechte Vollendung" (13) gebe, müßte die Schule

zunächst von der Wissenschaft ausgehen - und gerade hier könne die "ernstgemeinte Pflege der Philosophie für die Religion empfänglich" machen und "Wissen und Glauben" versöhnen. Auch wo "echte und wahre Religiosität bereits vorhanden" sei, könne diese durch die Philosophie keine Gefährdung, sondern nur eine Vertiefung und "Erweiterung des Gesichtskreises" erfahren. Der Philosophieunterricht müßte natürlich "rechtverstanden und in lauterem Geiste betrieben" (19) werden - eine Voraussetzung, die wohl für jedes Unterrichtsfach galt, bei der Philosophie aber besonders schwerwiegend war.

c) Die drei 'berechtigten' Arten des philosophischen Schulunterrichts

Bei der allgemeinen Begründung des höheren Schulunterrichts war Rausch einerseits auf den gelehrten oder wissenschaftlichen, andererseits auf den erziehenden Unterricht gestoßen. Jenem wies er nun den wissenschaftlich orientierten Logik- und Psychologieunterricht zu, diesem den metaphysisch orientierten schulphilosophischen Unterricht. Der letztere könnte seine Erziehungsaufgabe wieder auf zweierlei Weise erfüllen, entweder "innerhalb der einzelnen Schulwissenschaften" oder als eigenes Fach "mit besonderen Unterrichtsstunden". (20) So kam Rausch zu drei "berechtigten" Formen der philosophischen Unterweisung in der Schule: dem logisch-psychologischen Unterricht als "scientifische Propädeutik", dem philosophisch gerichteten Fachunterricht als "immanente Propädeutik", und dem selbständigen "schulphilosophischen Unterricht" als "eigentliche philosophische Propädeutik". (21)

Rausch fand diese dreifache Form des Philosophieunterrichts auch in den preußischen Lehrplänen von 1901 angedeutet, in denen einmal von einer "in engen Grenzen zu haltenden Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie" die Rede war, zum anderen gefordert wurde, "die spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und ... die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige ... in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form ... zu einer Gesamtanschauung zu verbinden" (was dem Ziel der eigentlichen Schulphilosophie entspreche), und diese Aufgabe sollte schließlich "durch die ... übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer" (22) gefördert werden (die immanente Propädeutik).

Die traditionelle und "verbreitetste Form philosophischer Unterweisungen", (23) den Logik- und Psychologieunterricht, ließ Rausch als Vorschule der Wissenschaft durchaus gelten und billigte auch ihre Zuweisung an den deutschen Unterricht. Für die praktische Durchführung hielt er es am besten, den Deutsch-

unterricht zeitweilig ganz zu unterbrechen und in der Unterprima die Logik, in der Oberprima die Psychologie als "Schaltunterricht" zusammenhängend zu behandeln. Bei der formalen Logik stehe der Lehrstoff im Ganzen fest, und der Lehrer sei an kein bestimmtes philosophisches System gebunden; für den Psychologieunterricht sah Rausch in Wundts Grundriß ein Standardwerk gegeben, daß alle weiteren Fragen nach der Stoffauswahl erübrige. Wenn diese "gewöhnliche Propädeutik" aber die einzige philosophische Unterweisung in der Schule darstellen würde, hätte er beträchtliche Bedenken gegen sie. Da die formale Logik "nur in die Vorhalle der Philosophie" führe und die Psychologie "schon nahezu eine autonome Einzelwissenschaft geworden" (24) sei, würde dieser Unterricht den Schülern zu wenig Philosophisches bieten; anfangs hielten sie vieles "für selbstverständlich oder für unverständlich", und zum Schluß seien sie enttäuscht, daß der Unterricht gerade da abbreche, wo er auf die eigentliche Philosophie stoße. Bei solchen Unterweisungen im Deutschunterricht, bei denen sich der Lehrer "anheischig macht, im Vorbeigehen die philosophische Bildung seiner Primaner zu begründen, kann entweder aus dem Unterricht in deutscher Art und Kunst oder aus dem Unterricht in Philosophie nicht viel werden". So könne diese logisch-psychologische Propädeutik "nur als Notbehelf, nicht als die rechte Lösung der Aufgabe gelten". (25)

Dem schulphilosophischen Unterricht wies Rausch die Aufgabe zu, "die philosophisch wichtigen Begriffe und Grundgedanken in den Einzelercheinungen aufzusuchen, zu sammeln, zu bearbeiten und systematisch zu verknüpfen, damit der junge Mensch mit Hilfe derselben sich die Welt zu deuten und eine Weltanschauung zu bilden vermag". Die Grundlage dieses Unterrichts müsse aber ein philosophisch orientierter Fachunterricht bilden.

Man könne natürlich nicht "schlechthin jedem Unterrichtsfach empfehlen . . . sich bei jeder Gelegenheit auf philosophische Belehrung einzulassen". (26) Hierbei würden vor allem "zwei Übelstände" drohen, nämlich "Zeitvergeudung und Dilettantismus"; entweder komme der Fachunterricht zu kurz, oder die philosophische Bildung des Lehrers reiche nicht aus, die philosophische Problematik in pädagogisch befriedigender Weise zu behandeln. Die immanente Propädeutik könne aber auch im Idealfall die Hauptaufgabe der philosophischen Unterweisung, die Einzelerkenntnisse der Schulwissenschaften zu einer Gesamtanschauung zusammenzuschließen, nicht erfüllen, weshalb ein selbstständiger schulphilosophischer Unterricht nicht zu entbehren sei.

Dieser Philosophieunterricht solle "nicht nur für die Wissenschaft vorbereiten, sondern Menschenbildung in umfassendem Sinne geben", indem er "dem philo-

sophischen Interesse des jungen Mannes Rechnung " (27) trage und die "in einzelnen Unterrichtsfächern angedeuteten philosophischen Begriffe und Probleme" (28) sammle und ordne und zu einem Gesamtbild der Welt und des Lebens zusammenfüge. Dazu werde dieser Unterricht neben der Logik und Psychologie "auch die Lehren der Metaphysik, Ethik, Ästhetik, Erkenntnistheorie, Natur- und Religionsphilosophie" mit heranziehen müssen. In allen diesen Disziplinen seien "grundlegende Gedanken" gegeben, "die dem Geiste eines Jünglings durchaus erreichbar und verständlich, zum Teil sogar unbekannt geläufig" seien. Zur systematischen Verarbeitung dieses philosophischen Materials habe die Universitätsphilosophie schon eine umfangreiche Vorarbeit geleistet, wobei Rausch vor allem an Paulsen, Külpe, Jerusalem, Liebmann und Wundt dachte; die Hauptarbeit, "aus diesem wissenschaftlichen Material ... eine Schulphilosophie ... herauszuarbeiten", sei aber "noch zu tun". Dazu müßte die Möglichkeit geschaffen werden, "auf dem Gebiete des philosophischen Unterrichts Erfahrungen " (29) zu sammeln und für eine "ausführliche systematische Schulphilosophie" auszuwerten. Rausch sah hierbei in der Angst vor einem schulmäßigen philosophischen System ein von der historistischen Betrachtungsweise diktiertes Vorurteil. "Leider ist die Zahl derer, die es zu einem systematischen Zusammenhang des Wissens und der Überzeugung gebracht haben, gar nicht so groß, und es wäre richtiger zu sagen: Wohl dem, der auf dem Boden eines Systems steht!" (30) Auf Grund ministerieller Genehmigung konnte Rausch je eine Stunde in beiden Primen für den Philosophieunterricht verwenden; aus diesem Unterricht entstand dann sein schulphilosophisches Lehrbuch.

d) Rauschs 'Elemente der Philosophie'

Rauschs "Elemente der Philosophie" (31) stellten einen einzigartigen Versuch dar, das Ganze der Philosophie aus dem persönlichen Erfahrungsbereich und den schulmäßigen Kenntnissen eines durchschnittlichen Primaners hervorzunehmen zu lassen. Sie trugen keinen "neuen Lehrstoff" in die Schule hinein, sondern wollten nur den subjektiv im Geiste der Schüler und objektiv in den Schulwissenschaften vorhandenen Bildungsstoff "klären, ordnen und fruchtbar machen". Durch die Orientierung "über die gesamte Philosophie" wollte Rausch "den Schulstudien einen klärenden Abschluß" geben, wie auch die Schüler in alle Kulturbereiche einführen.

Rausch hatte sich auf Grund der schulmäßigen Zielsetzung und der pädagogischen Erfordernisse ein eigenes Bildungssystem der Philosophie entworfen, das,

vom Menschen ausgehend, zuerst das Reich der Natur durchstreifte, dann zu den verschiedenen Kulturbereichen aufstieg, um schließlich die ganze Bildungsproblematik aufzurollen. Hierbei ließ er auch die Religionsphilosophie und natürliche Theologie nicht außer acht, wobei er das christliche Gedanken-gut voll zur Geltung brachte, aber nicht dogmatisch behauptend, sondern von der Sache her philosophisch interpretierend. Als 'Anschauung' stellte Rausch eine Stelle aus der Odyssee (die Entdeckung der Ziegeninsel, Odyssee IX. 105 176) in freier Übersetzung an den Anfang, in der er zeigte, wie der Mensch denkend und handelnd von der Welt und ihren Werten Besitz ergreift. An diesen Text knüpfte er in den späteren Betrachtungen immer wieder an.

Der erste Hauptteil befaßte sich mit der Stellung des Menschen zur Welt, wobei die Psychologie im Mittelpunkt stand. Der Abschnitt "Subjekt und Objekt", der die Formen und Möglichkeiten der Erkenntnis untersuchte, leitete zum zweiten Hauptteil über, in dem Rausch dem Menschen die Natur gegenüberstellte. Hier entwickelte er bei der Betrachtung der "Naturgegenstände" die Begriffslehre, bei der Erörterung der "Naturvorgänge" Kausalität und Finalität. Bei den Lebensvorgängen ging er besonders auf die Entwicklungslehre ein. Schließlich wandte er sich dem Weltall und seiner Entstehung zu, wobei er sich nicht scheute, den biblischen Schöpfungsbericht naturphilosophisch auszuwerten. Die an den entscheidenden Stellen angeschlossenen metaphysischen Erörterungen waren aber als solche deutlich gekennzeichnet. Der dritte Hauptteil "Kultur" befaßte sich mit dem Gebiet der "Lebenserhaltung" und vor allem mit den vier Kulturgebieten der "Lebenserhöhung". Hierbei hielt sich Rausch in der Regel an das Schema: Grundformen - Wesen - Ziel. An Hand des schon vorliegenden Materials untersuchte er zunächst die Grundformen des jeweiligen Kulturgebietes, vertiefte sich dann in dessen Wesen, um schließlich bei der Betrachtung des Ziels den anthropologisch-metaphysischen Sinnzusammenhang herauszustellen. Die einzelnen Abschnitte brachten einen Überblick über die verschiedenen Formen der Religion, eine sozial ausgerichtete Ethik, eine besonders weit ausgebaute Ästhetik und schließlich eine wissenschaftliche Urteils- und Methodenlehre. Hier ging Rausch auch speziell auf die Bedeutung der Philosophie für die Wissenschaften ein. Eine kurze "Güterlehre" leitete zum vierten Hauptteil über, welcher der "Bildung" gewidmet war. Bei der Gegenüberstellung von "Berufsbildung" und "humaner Bildung" kam es Rausch vor allem auf den Ausgleich von individueller und sozialer Bildung und die harmonische Ausbildung von "Kopf, Herz und Hand" an.

Schließlich fragte Rausch nach der Möglichkeit einer Gesamtanschauung. Zunächst untersuchte er die für die Bildung einer Weltanschauung grundlegenden

Prinzipien des Erkennens (Sensualismus, Rationalismus, Kritizismus), des Seins (materialistischer und spiritualistischer Monismus, Dualismus) und des Geschehens (Mechanismus, Teleologie). Die Frage nach der Lebensanschauung behandelte Rausch dann dialektisch, jeweils zwei extreme Möglichkeiten einander gegenüberstellend. Als Ziel strebte er eine Synthese von Realismus und Idealismus, von Wirklichkeitssinn und Begeisterungsfähigkeit an. Welt- und Lebensanschauung mußten jedoch "in den leitenden Ideen zusammentreffen", deren "umfassendste . . . , welche dem Menschengemüte eignet, . . . der Gottesgedanke" (33) sei. Hier prüfte er nun auf Grund der bisherigen philosophischen Ergebnisse die verschiedenen Gottesvorstellungen, um schließlich die theistische als die dem menschlichen Denken gemäße zu erweisen.

Die ganze Darstellung war, um eine "angenehme Lektüre" (34) zu bilden, ziemlich breit angelegt, worunter die Klarheit der Gedankenführung etwas litt; eine gute Gliederung und zahlreiche Randüberschriften sorgten jedoch für die nötige Übersichtlichkeit. Die philosophischen Erörterungen wuchsen organisch aus dem Stoff selbst heraus, knappe Zusammenfassungen am Ende der Abschnitte fixierten die jeweiligen philosophischen Ergebnisse. Eine Reihe von oft vorzüglichen Worterklärungen trug wesentlich zur "Pflege der Begriffe" (35) bei. Lehmann sah in Rauschs 'Elementen' das "Vorbild des Verfahrens" verwirklicht, "das der philosophische Unterricht tatsächlich einzuschlagen" (36) habe. Schmidkunz vermißte zwar die strenge "philosophische Denksucht" und traf damit insofern etwas Richtiges, als in den 'Elementen' die eigentlich wissenschaftliche Philosophie als solche kaum in Erscheinung trat; er erkannte jedoch voll an, daß sie ein "anregendes" und "lebensvolles Gesamtbild der vom Schüler bis dahin stückweise erarbeiteten Welt" (37) böten. In späteren Auflagen bemühte sich Rausch auch um eine knappere Fassung und deutlichere Herausstellung der philosophischen Fragen. Die 'Elemente' wurden noch in den Dreißigerjahren von der Zeitschrift "Philosophie und Schule" als "einzige artige Einführung in das große Gebiet der Philosophie" (38) gewertet.

Infolge seiner Bindung "an die Schulwissenschaften und an die Schülererfahrung" (39) konnte Rausch in ihnen natürlich nicht den vollen Lehrgehalt aller philosophischen Wissenschaften ausschöpfen; in christlicher Unbefangenheit und ursprünglicher Art der Lebensbetrachtung griffen sie aber viel weiter aus als die üblichen Einleitungen in die Philosophie. In Anlehnung an eine Sammlung philosophischer Gedichte von Otto Liebmann bezeichnete sie Rausch einmal als "Weltwanderung", (40) und dieser Ausdruck wurde dem Werk wohl am besten gerecht. Rausch wanderte darin mit hellen Augen und gläubiger Vernunft durch die weite Welt der Natur, der Kultur und der Bildung, in der Hoffnung, seinem jugendlichen Begleiter zu einem tieferen Verständnis der gesamten Wirklichkeit zu verhelfen.

19. Der Beitrag der Hochschulphilosophie zur Frage des philosophischen Schulunterrichts

a) Rudolf Euckens Vorschläge für den Philosophieunterricht

Die vielfältigen Bemühungen um den Philosophieunterricht an der höheren Schule erregten auch das Interesse einiger Hochschulphilosophen, deren Vorschläge neue Gesichtspunkte zur Diskussion beitrugen. Der Begründer des Neidealismus Rudolf Eucken mußte bei seinem Kampf um einen neuen geistigen Lebensinhalt feststellen, daß "das Bild des Geisteslebens ... nirgends ... so unerfreulich" sei wie auf philosophischem Gebiet, wo eine unerhörte Zersplitterung um sich gegriffen habe, und "jedes Streben nach einem System als ein Anachronismus abgelehnt" werde. Die "Verwerfung der Philosophie" bedeute aber "nicht bloß ein Verzicht auf einen inneren Zusammenhang des Wissens ..., sondern auch ein Verzicht auf gemeinsame Ideale", welche allein die Einheit des Lebens und Tuns gewährleisten könnten. Bei dieser "geistigen Mattheit" (1) mache sich der "weite Abstand zwischen dem Reichtum und der Größe der Arbeit an der Peripherie des Lebens und der volligen Leere im Zentrum" immer empfindlicher bemerkbar. Auch im Bildungswesen träten die "großen Komplexe des praktisch-politischen wie des wissenschaftlich-technischen Wirkens" (2) immer mehr in den Vordergrund und nähmen im allgemeinen Bewußtsein die früher der Philosophie zuerkannte zentrale Stellung ein.

Aus Sorge um die philosophische Bildung des deutschen Akademikers verlieh Eucken 1993 seiner Überzeugung Ausdruck, daß an den Schulen unbedingt "mehr für die Philosophie gethan werden" müßte. Wenn der Einzelne vielleicht ohne Philosophie auskommen könne, die Gemeinschaft, das "Ganze der Menschheit", bedürfe ihrer zur geistigen Verständigung und zur Erlangung einer gemeinsamen Gedanken- und Ideenwelt. Selbst die Religion habe die Philosophie nötig, um sich innerhalb des Kulturzusammenhangs vor dem wissenschaftlichen Bewußtsein zu rechtfertigen. Eucken wandte sich hier aber noch gegen einen besonderen Philosophieunterricht, weil diesem Fach die feste Tradition ermangle. Kants Philosophie habe zu keiner schulischen Tradition geführt, die neuere Philosophie sei auch in den zentralen Fragen zu unsicher und zersplittert. So wollte er die Philosophie "nur im Anschluß an andere Fächer" behandelt wissen; er dachte hierbei vor allem an die Plato- und Aristoteleslektüre im Griechischen und an eine "systematische Behandlung der Logik" (3) im Deutschunterricht.

In den folgenden Jahren korrigierte Eucken seine Anschauungen über den Philosophieunterricht jedoch grundlegend. In den "gesammelten Aufsätzen" von 1903 stellte er fest, daß die Gesellschaft ein neues Verhältnis zur Philosophie gewinne und daß die bisherige Art des philosophischen Unterrichts die philosophische Bildung kaum fördere. "Um wirksam zu sein", müsse der Philosophieunterricht unbedingt "eigene Lehrstunden haben So gewiß zu wünschen ist, daß auch der übrige Unterricht der Philosophie Handreichung leiste, ohne den Halt eines selbständigen Unterrichts wird solche Hilfe leicht eine sehr unbestimmte Anregung bleiben". Bei der Überprüfung der Bedenken, die gegen diesen Unterricht geltend gemacht wurden, maß Eucken dem Lehrermangel die geringste Bedeutung bei; in derselben Lage befänden sich ja auch andere Lehrfächer. Die nötige Zeit würde sich finden, sofern man die Philosophie wieder als einen "wesentlichen Bestandteil höherer Bildung" ansehen würde. Am schwersten wiege die Frage der Gestaltung dieses Unterrichts. Die "arge Zersplitterung der Meinungen" darüber sei nur "Ausdruck der mannigfachen, einander widerstreitenden Meinungen in der Philosophie selbst". Die letzten Jahre hätten aber gezeigt, daß man "durch Umsicht und Geschick . . . bei weit verwickelteren Fragen zu einer leidlichen Verständigung" gelangen könne - sollte sich da nicht auch auf dem Gebiet der Philosophie ein Kompromiß finden lassen?

Bei seinem eigenen Vorschlag stellte Eucken diesem Unterricht die Aufgabe, durch "Weckung geistiger Kraft" und "Steigerung des intellektuellen Vermögens" eine "Vertiefung des Denkens und eine Befestigung der Gesinnung" anzubahnen. Er dachte hierbei zunächst an die Logik, der er durch "Ausscheidung des Überflüssigen" und durch "eine engere Verknüpfung . . . mit der lebendigen Arbeit der Wissenschaft" ihre alte Bedeutung wieder geben wollte. Psychologie und Ethik würden aus dem Rahmen des Philosophieunterrichts herausfallen, dessen zentrale Aufgabe sei vielmehr die "Einführung der Jugend in die Probleme der Weltanschauung". Er habe hier kein "fertiges System" darzubieten, sondern durch die "Verwandlung des Selbstverständlichen in ein Problem . . . von der Selbstzufriedenheit der alltäglichen Meinung" zu befreien und das eigene Denken und geistige Streben möglichst in Bewegung zu setzen. Den besten Weg dazu sah Eucken in dem "Vertrautwerden mit den großen Helden des Denkens", vor allem mit Plato und Kant, deren "Gedanken und Probleme" (4) durch ein Lehrbuch einer schulmäßigen Behandlung zugänglich zu machen wären.

Euckens Gedankenwelt wurde von Gerhard Budde, der im Neuidealismus den entscheidenden Weg zur Verinnerlichung des Lebens und Denkens erblickte,

in pädagogischer Hinsicht ausgewertet. Da Budde in der philosophischen Propädeutik immer noch den Einfluß des Hegelschen Intellektualismus witterte, wollte er den "philosophischen Schulunterricht auf die Einführung in Probleme der Weltanschauung beschränkt" wissen, wobei es ihm hauptsächlich auf die "ethische Wirkung" ankam. Dazu schien ihm die "Lektüre geeigneter philosophischer Lehrstoffe . . . , die ideale Gesinnung atmen", (5) am zweckmäßigsten zu sein, und er gab selbst ein deutsches, englisches und französisches Lesebuch mit klassischen Texten heraus. Eigene Gedanken hatte Budde jedoch nicht beizusteuern.

b) Johannes Rehmkes Eintreten für die Geschichte der Philosophie

Der Greifswalder Philosoph Johannes Rehmke, der sich durch die begriffliche Analyse des 'schlechtweg Gegebenen' um einen neuen 'grundwissenschaftlichen' Ansatz für ein umfassendes philosophisches System bemühte, sah in philosophischen Studien das beste Mittel gegen das Banausentum der Fachwissenschaftler. Damit die philosophische Propädeutik "mit Ehren . . . bestehen" könne, hielt Rehmke vier Wochenstunden in der Oberprima oder je zwei in den beiden Primen für notwendig. Um die Schüler nicht weiter zu belasten, machte er den "verwegenen" Vorschlag, den Religionsunterricht in der Prima wegfallen zu lassen und dessen Stunden für den Philosophieunterricht zu verwenden. Einerseits sei der Religionsunterricht hier doch nur ein Vorgriff auf das eigentliche theologische Studium, andererseits gehöre vieles davon "zweifelloos dem Gebiete der Philosophie" an.

Der Philosophieunterricht dürfe sich natürlich nicht mit der formalen Logik abgeben, bei der "von der Philosophie mit ihren eigentlichen Fragen . . . kaum etwas zu finden" sei; er müsse vielmehr "tatsächlich in die Philosophie hineinsehen" lassen, wobei Rehmke an die vier grundlegenden Disziplinen der 'Wissenslehre', Ontologie, Psychologie und Ethik dachte. Auf Grund seiner eigenen achtjährigen Unterrichtserfahrung in St. Gallen hielt er die Einzelbehandlung dieser Disziplinen jedoch für ungünstig, besser sei der Gang durch die "reizvolle Geschichte der Philosophie", in der "ja die ganze Musterkarte der philosophischen Probleme allmählich vor den Augen des Primaners" abrolle. Dabei sehe dieser, daß es "die Wirklichkeit ist, welche diese Fragen gebiert", nicht die "graue Theorie". Um zu zeigen, daß alle philosophischen Bemühungen, "dem Sein und dem Leben einen Sinn" abzugewinnen, in "fortschreitender Entwicklung . . . bis in unsere Zeit hinein" reichen, und "diese Probleme dem heutigen Menschen sich ebenso aufdrängen, wie der früheren Zeit", (6) wollte Rehmke

den historischen Gang bis in die Gegenwart hinein verfolgt wissen. In seinem "Grundriß der Geschichte der Philosophie" war er bestrebt, den systematischen Entwicklungsgang der Welt- und Lebensfrage herauszuschälen.

c) F. J. Schmidt empfiehlt eine kantische Schulphilosophie

Der Berliner Pädagoge und Philosoph Ferdinand Jakob Schmidt sah es, in Anlehnung an den Neuhegelianismus, als seine Hauptaufgabe an, die "wirkliche Philosophie", die "nur noch im Verborgenen ... gepflegt" werde, gegen den in der Literatur und in der Öffentlichkeit das große Wort führenden "psychologischen Positivismus" zu verteidigen. So konnte er auch in der "Annahme, daß die empirische Psychologie die philosophische Grundlage aller Geisteswissenschaften" sei, nur "den schwersten Irrthum" sehen, "der jemals den Geist deutscher Wissenschaft verdunkelt" habe. Bei dieser "einseitigen Vorherrschaft der Empirie" sei der Sinn für das philosophische Streben "nach allumfassender Einheit des Seins wie des Handelns" weitgehend verloren gegangen. Um in der höheren Schule wenigstens ein gewisses Gleichgewicht zwischen "der empirischen und der philosophischen Erkenntnißart" zu gewährleisten, sei ein Unterricht in der Philosophie ... geradezu eine Nothwendigkeit geworden". Die "öde Paukerei" der formalen oder "scholastischen Logik" hielt Schmidt aber für genau so verfehlt wie die Behandlung der empirischen Psychologie, da es ja gerade auf die "Weckung und Kräftigung der 'philosophischen' Erkenntnißart" im Gegensatz zur "empirischen" (7) ankomme. Aus dem gleichen Grund lehnte er auch die historische Betrachtung der Philosophie grundsätzlich ab; es genüge, die Schüler mit der gegenwärtigen Fassung der Probleme bekannt zu machen.

Zur Lösung der "schwierigen Frage" nach dem Unterrichtsgang machte Schmidt den überraschenden Vorschlag, die Schüler "in die kritische Philosophie Kants" einzuführen. "Alle philosophische Forschung, gleichgültig ob zustimmend oder ablehnend, weiterbildend oder umbildend" müßte sich auch heute noch mit der "Problemstellung Kants" auseinandersetzen. Für den Unterricht müßte natürlich "ein Lehrbuch geschaffen" werden, "das die Grundgedanken des erkenntnistheoretischen, ethischen und ästhetisch-teleologischen Kriticismus genau im Kantischen Sinne, aber in freier, klarer und möglichst kurzer Fassung zur Darstellung" bringe. Dieser Lehrstoff wäre auf jeden Fall "dem Streit der Parteien entzogen" und könnte den Schülern "jene philosophische Denkweise" (3) vermitteln, die sie zu jeder späteren selbständigen Stellungnahme befähige. Trotz der kaum zu überwindenden Schwierigkeit, die

Kantsche Philosophie zu einem schulmäßigen Lehrbuch zu verarbeiten, ist dieser Vorschlag Schmidts später noch öfters aufgegriffen worden.

d) Hans Vaihingers okkasionalistische Methode des Philosophieunterrichts

Einer der besten Kenner Kants, Hans Vaihinger, lehnte aber jeden systematischen Philosophieunterricht grundsätzlich ab. Wie die philosophischen Antriebe "seit geraumer Zeit" aus den einzelnen Fachwissenschaften selbst herauswachsen, müßte auch die philosophische Unterweisung in der Schule aus den Schulwissenschaften herauswachsen. Zu diesem Zweck entwickelte Vaihinger das "okkasionalistische" Verfahren des Philosophieunterrichts, das bis auf den Namen keineswegs neu war, von ihm aber nun auf die gesamte Philosophie ausgedehnt wurde.

Am eingehendsten befaßte er sich mit der Logik, bei der das "traditionelle Verfahren ... pädagogisch nicht der richtige Weg" gewesen sei. Der "systematische Vortrag der Logik" erfordere "seitens der Schüler eine ganz außerordentliche Konzentration", und diese "intensive Mehrbelastung" könne der "gesunden Entwicklung" der Schüler "nicht zuträglich" sein. "Die abstrakte Fassung" der logischen Gesetze sei auch für das "Denken des Durchschnittsprimaners ... verfrüht". Die Logik dürfe den Schülern nicht als "ein Fach neben den anderen Fächern" geboten werden, sondern die "logische Behandlung ... aller Wissenschaften" müsse ihnen "Inhalt und Gehalt der Logik" lebendig zum Bewußtsein bringen. "Die in den Schulwissenschaften immanent enthaltene Logik herauszustellen", sei also eine wesentliche Aufgabe des ganzen höheren Unterrichts, der sonst "banausisch ... und mechanisierend" wirke. Der Fachunterricht biete hierzu "sehr viele Gelegenheiten ... von selbst dar", die es mit "pädagogischer Einsicht zu erkennen" und "sicher und zweckmäßig auszunützen" gelte.

Diese okkasionalistische Unterrichtsmethode wollte Vaihinger auf alle philosophischen Disziplinen übertragen wissen, und zwar nicht nur auf die Psychologie, Ästhetik und Ethik, sondern auch auf die "eigentlichen Hauptwissenschaften der Philosophie": Erkenntnistheorie, Metaphysik, praktische Philosophie und Geschichte der Philosophie. Er führte diesen Gedankengang jedoch nicht näher aus, sondern stellte nur fest, daß alle Wege, konsequent zu Ende gegangen, zur Philosophie führen müßten, da diese "in allen Dingen" drinstecke, es gelte nur "sie herauszureißen". Die Lehrer würden auch bei entsprechender philosophischer Vorbildung "in den höheren Klassen von selbst, man möchte sagen unwillkürlich, dazu kommen ..., in ihrem Unterricht philoso-

phische Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen". Durch dieses "okkasionalistische Prinzip", daß "kein Lehrer ... die Gelegenheiten, die sich ... ungezwungen darbieten, ungenutzt lassen" dürfe, "um philosophische Anregungen zu geben", sah Vaihinger die Frage des Philosophieunterrichts auf einfachste Weise gelöst. "Ohne jede Stundenvermehrung" könne damit "philosophisches Interesse geweckt und auch bis zu einem gewissen Grade befriedigt werden"; ein eigener Unterricht sei völlig unnötig. Indem "der ganze Unterricht zu philosophischer Propädeutik wird", werde diese von Lehrern wie Schülern nicht mehr als "unangenehmes Zwangsfach" empfunden werden, sondern als "ein integrierender Teil ihrer ganzen Geistesbildung."

So überzeugend die okkasionalistische Unterrichtsmethode des Philosophieunterrichts von Vaihinger dargestellt wurde, konnten seine Ausführungen weder über die grundsätzlichen noch über die konkret auftretenden Schwierigkeiten hinwegtäuschen. Er gab auch zu, daß die Übertreibung dieses Verfahrens dem Fachunterricht schaden könne, "die Gefahr des Mißbrauches" dürfe aber nicht davon abhalten, "das Zweckmäßige zu tun und zu empfehlen". (9) Der Lehrer solle "den festen Boden" des Schulwissens "nicht zu häufig ... aufdecken und die Schüler in die Tiefen sehen lassen". Der Philosophieunterricht dürfe auch "den übrigen Fächern", die "mit vollem Rechte die Hauptsache in der Schule" seien, nicht zuviel Kraft entziehen. "Allzuvielles Philosophieren" gewöhne außerdem "die jungen Leute an abstraktes Reden ... und an allgemeine und daher auch vage Gedankenbewegung", anstatt sie "zum Handeln, zur Aktivität ... zu erziehen." (10)

Am Ende seiner Ausführungen hatte Vaihinger aber selbst das Gefühl, daß ein bloß gelegentlicher Philosophieunterricht seine Aufgabe doch nicht ganz erfüllen könne und empfahl daher zusätzlich einen "eigenen, aber nur fakultativen philosophischen Unterricht". (11) Die Teilnahme an ihm müßte allen "begabten und besonders leistungsfähigen Schülern" (12) freistehen, wobei Vaihinger der Überzeugung war, daß sich "fast in jeder Prima eine Anzahl Schüler" (11) für so eine "Selecta" finden würde. Der "ein bis zweimal in der Woche" (12) stattfindende Unterricht "könnte ... die sonst in gelegentlicher Form gewonnenen philosophischen Anregungen vereinigen, indem logische oder psychologische oder ethische Grundbegriffe und Grundgesetze zusammenhängend erörtert werden". Man könnte auch "irgend ein allgemeines Thema der Philosophie überhaupt" behandeln, "eventuell auch eine bedeutende philosophische Schrift zusammenhängend" lesen. Es müßte nur ein Lehrer da sein, der "Lust, Talent und die nötige Vorbildung" (11) dazu habe.

Später betonte Vaihinger noch stärker die "zwingende Notwendigkeit für die höheren Schulen, in irgend einer Weise der Philosophie Raum zu geben", und nannte vier spezielle Aufgabengebiete: die Lösung der moralischen Problematik in ihrer Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft, die entwicklungsgeschichtliche Orientierung über die "Weltanschauungsgesetze", die Erziehung der "zum philosophischen Träumen geneigten jungen Germanen zu Wirklichkeitsmenschen", und schließlich die Überwindung der religiösen Skepsis durch die Gewinnung eines toleranten, "wohlorientierten" und mitfühlenden Verständnisses "der religiösen Vorstellungsweise". (13) Über den Weg zur Lösung dieser Aufgaben gab Vaihinger jedoch keine Auskunft.

e) Vaihingers Begründung der Philosophie in der Staatsprüfung

Die erste und entscheidende Voraussetzung für das okkasionalistische Verfahren des Philosophieunterrichts war die "philosophische Allgemeinbildung" der Lehrer, die Vaihinger ein besonderes Anliegen war. Als langjähriges Mitglied der staatlichen Prüfungskommission hatte er sich eine reiche Erfahrung auf diesem Gebiet erworben. Mit seiner Schrift "Die Philosophie in der Staatsprüfung" (1906) wollte er zunächst den Examinatoren eine Hilfe und Anleitung bieten, wie sie die in Preußen vorgeschriebene allgemeine Prüfung gestalten müßten, um die philosophische Bildung der Lehramtskandidaten wirklich sicherzustellen. Zugleich sollte sie den Prüfungskandidaten helfen, von ihren Fachgebieten aus den Zugang zur Philosophie zu finden und die von der Prüfungsordnung verlangte Beschäftigung mit ihr sinnvoll zu gestalten. Vaihingers Ratschläge erstreckten sich dabei über den ganzen Verlauf der Prüfung, von der persönlichen Beratung zur Themenwahl für die schriftliche Hausarbeit bis zur Fragestellung bei der mündlichen Prüfung. Für diese stellte er drei Prinzipien auf: das der Individualisierung (Anknüpfen an den persönlichen Entwicklungsgang und an die individuellen Tendenzen des Prüflings), das der Konzentration (die philosophischen Frage aus dem jeweiligen Fachgebiet heraus entwickeln bzw. in das Fach hinein verfolgen) und das der Kontinuität (innere Einheit des Prüfungsgesprächs, so daß es "selbst etwas Philosophisches" (14) wird). Ein Anhang brachte eine Zusammenstellung von 340 Themen für die philosophische und pädagogische Hausarbeit.

Vaihinger bemühte sich hier auch um eine umfassende Begründung der allgemeinen philosophischen Lehramtsprüfung, wobei er vor allem drei Gesichtspunkte herausstellte. Zunächst führe jede "Besinnung über die Grundbegriffe und Grundprobleme der ... Spezialwissenschaften ... von selbst zur Philosophie",

so daß es gar nicht möglich sei, eine Einzelwissenschaft "gründlich zu betreiben, ohne von ihr aus, ja ohne in ihr selbst schon zur Philosophie zu kommen". Daher könne kein ernsthafter Wissenschaftler und wissenschaftlicher Lehrer an der Philosophie achtlos vorbeigehen. Diese "Beschäftigung mit den allgemeinen Prinzipienfragen" gewähre außerdem eine "Bereicherung an Gesichtspunkten, eine ... Erweiterung des Gesichtskreises, die Fähigkeit des ... Zusammenschauens" und schließlich auch "eine geistige Erquickung", die den Lehrer vor der "Erdrückung durch Spezialfächer" (15) bewahren könne. Nur ein philosophisch durchgebildeter Lehrer werde auch imstande sein, dem Unterricht die "philosophischen Lichter aufzusetzen" und ihm "die Dimensionen der Tiefe und der Höhe zu geben". (16)

Die Geschichte der Philosophie biete überdies einen Überblick über die "allmähliche Entwicklung des menschlichen Denkens" und "über die möglichen Weltanschauungen in ihrer notwendigen geschichtlichen Entfaltung". Ihre Kenntnis bewahre den Lehrer vor einseitiger Stellungnahme und befreie ihn "vom Aberglauben an Formeln und Dogmen". Sie stehe auch "mit der allgemeinen Kulturgeschichte und mit der Geschichte der Einzelwissenschaften in innigstem Zusammenhang", so daß jeder Lehrer ständig zur Einordnung seines Fachwissens in die philosophiegeschichtlichen Zusammenhänge gezwungen sei. In den oberen Klassen verlange der "metaphysische Trieb" der Schüler außerdem "nach Aufklärung über die höchsten Fragen". Wenn hier "auch niemand eine allgemeingültige Antwort zu geben vermag", müsse der Lehrer ihnen wenigstens durch "Richtlinien und Gesichtspunkte, Wegweiser und Warnungen" behilflich sein, ihren eigenen Weg zu finden. Dem hier eigentlich zuständigen Religionslehrer könnte man "nicht immer die nötige Unbefangenheit" zutrauen.

Zum Schluß führte Vaihinger noch einen "kulturpolitischen Gesichtspunkt" für die philosophische Schulung der Lehrer an. "Der vordrängenden Konfessionalisierung ... gegenüber" sei unbedingt ein "philosophisch freier Lehrerstand notwendig". Als "geistige Führer der Nation" müßten die Lehrer "durch die Philosophie auf einen solchen hohen und freien Standpunkt erhoben" werden, daß sie weder "dem krassen Materialismus" der Spezialwissenschaften verfallen, noch "sich einem einseitigen Konfessionalismus in die Arme" werfen, "der doch auch nur ein Materialismus anderer Art" (17) sei.

Vaihinger kam auch auf die spezielle Prüfung für die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik zu sprechen. Wenn es auch keinen eigentlichen Propädeutikunterricht mehr gebe, "wird es stets wünschenswert bleiben", daß

sich einige Lehrer "gründlicher als die anderen" mit der Philosophie beschäftigen. Dies gereiche dem ganzen Kollegium an der Schule zum Vorteil; so ein Lehrer werde einerseits das "okkasionalistische Unterrichtsprinzip innerhalb seiner ... Spezialfächer ... zu mustergültiger Darstellung bringen", (18) andererseits die Leitung der philosophischen Selektas übernehmen können. Bei seinen Forderungen für diese Prüfung ging Vaihinger über die amtlichen Vorschriften nur wenig hinaus. Er legte hier vor allem auf die enge Verknüpfung der Philosophie mit den Fachwissenschaften und die Vertrautheit mit der neukantischen Philosophie großen Wert, damit der Philosophielehrer auch die weltanschaulichen Richtungen und Bewegungen der Gegenwart verstehen und verfolgen könne. Vaihingens Forderungen sind bei der Neuordnung der preussischen Lehramtsprüfung im Jahre 1917 weitgehend berücksichtigt worden.

f) Paul Natorps humanistische Zielsetzung für den philosophischen Schulunterricht

Ähnlich wie für Vaihinger, war auch für Paul Natorp (neben Hermann Cohen der wichtigste Vertreter der neukantianischen Marburger Schule) die "Logik oder Erkenntniskritik" die "erste grundlegende philosophische Disziplin", (19) die ihm die Einheit der Wissenschaft repräsentierte. Als weitere philosophische Disziplinen kamen bei ihm die auf die praktische Erkenntnis ausgerichtete Ethik und die auf die Phantasietätigkeit bezogene Ästhetik hinzu. Indem sich so die Philosophie "auf alle Richtungen des Lebens" erstreckte, verbürgte sie ihm die "Einheit der Kultur" (20) schlechthin. Die Psychologie war für Natorp keine philosophische Grunddisziplin, sondern hatte im Gegenteil die anderen drei Disziplinen zur Voraussetzung. Auch die Religion, die er nur "innerhalb der Grenzen der Humanität" gelten ließ, hätte sich vor diesen drei "gesetzmäßigen Gestaltungen des Bewußtseins: Wissenschaft, Sittlichkeit und Kunst" (21) zu rechtfertigen.

Indem die Philosophie zur "Wegweisung" innerhalb der Kultur diene, komme ihr auch für die höhere Bildung eine bedeutsame Aufgabe zu. Abgesehen davon, daß "eine gewisse Vorschule zur Philosophie durch die höheren Lehranstalten" der "Universität die Aufgabe ungemein erleichtern" würde, könne in der Schule eine "einheitliche wissenschaftliche Vorbildung ... kaum anders als auf philosophischer Grundlage angestrebt werden". Die "philosophischen Grundwissenschaften Logik, Ethik, Ästhetik" könnten wohl im Schulunterricht nicht unmittelbar berührt werden, so eine Vertiefung werde "selbst auf der Universität nur von wenigen erreicht"; auf der Schule müßte aber wenigstens den

"Lehrenden ... das Bedürfnis einer solchen letzten gemeinsamen Basis" aller Geistestätigkeit "klar bewußt sein", weshalb Natorp die Notwendigkeit einer "ernsteren philosophischen Schulung" aller Lehrer betonte. Der deutsche und griechische Unterricht könnte dann eine "vorzügli~~che~~ ... Vorschule der Philosophie" (22) darstellen. Da für Natorp Philosophie und Idealismus identische Begriffe waren, legte er hierbei das Schwergewicht auf den deutschen und den platonischen Idealismus. Die "Einführung in Plato" (natürlich nicht in den aristotelischen Plato, sondern in den neukantianischen) bedeutete ihm als "Einführung in den Idealismus" sogar die "Erziehung zur Philosophie" (23) schlechthin. Damit würde der humanistische Unterricht zugleich zum philosophischen. Hermann Cohen führte den inneren Verfall des humanistischen Gymnasiums im neunzehnten Jahrhundert auch in erster Linie darauf zurück, daß die Philologen "die Philosophie nicht als den Schutzgeist der Antike anerkannt und gehütet" (24) hätten.

"Recht gehandhabt", biete der Gymnasialunterricht eine so "reichhaltige indirekte 'philosophische Propädeutik'", daß daneben ein gesonderter Philosophieunterricht überflüssig wäre. Natorp gab jedoch zu, daß eine "direkte philosophische Vorschulung" daneben "auch bei beschränkter Zeit immerhin Wertvolles" leisten könnte. Das Ziel dürfte nur "nicht zu weit und zu hoch gesteckt" werden, vor allem müßte sich der Propädeutikunterricht "strengstens davor hüten, die philosophische Schulung selbst vorwegzunehmen". Seine Aufgaben wären, "die bis dahin in verschiedenen Fächern einzeln angesponnenen Fäden zusammenzuziehen, die vielseitig schon gebotenen Anregungen zu vereinigen, und zum Bewußtsein zu bringen, wie die Fragen philosophischer Art, von welchem Sondergebiet der Erkenntnis oder des Lebens sie auch ausgehen mögen, doch zu einem letzten Ziele notwendig zusammenstreben. Keine Lösungen also sollen geboten oder auch nur angedeutet, sondern nur die Probleme, ihr Gewicht und ihre Schwierigkeit, zum Bewußtsein gebracht werden. So würde der Hunger geweckt, ohne vorzeitig, und das hieße bloß zum Schein, gestillt zu werden". Die üblichen "kleinen Ausschnitte aus dem weiten Gebiet der philosophischen Wissenschaften" seien hierzu absolut ungeeignet, der Unterricht müßte vielmehr "gerade auf den Zusammenhang aller Fragen philosophischer Gattung, also auf den Problemzusammenhang der Logik, Ethik und Aesthetik, das ganze Gewicht" legen und "jeder Isolierung der Fragen entgegenarbeiten". (25) Über die konkrete Durchführung dieses vorbereitenden philosophischen Unterrichts konnte Natorp jedoch keine näheren Angaben machen, so daß alles im Unverbindlichen und Vagen blieb. Er stellte nur abschließend fest, daß die Zahl der Lehrkräfte, die "einen guten Unterricht in der philosophischen Propädeutik geben könnten", inzwischen

"groß genug" wäre, um die "Einführung eines solchen Unterrichts ... an allen besseren höheren Lehranstalten jeden Tag möglich" zu machen.

Damit sind wir am Ende unseres Rundganges durch die reiche Fülle der Beiträge zur Frage des philosophischen Schulunterrichts, die in der Zeit um die Jahrhundertwende von allen Seiten zusammenströmten. Nun hatten sich die amtlichen Stellen, die Schulverwaltungen und Direktorenkonferenzen, mit diesen Vorschlägen und Anregungen auseinanderzusetzen, um den Philosophieunterricht gegebenenfalls auch in den Lehrplänen wieder zu neuem Leben zu erwecken.

20. Der amtliche Niederschlag der Bemühungen um den Philosophieunterricht in Preußen

a) Die Berliner Schulkonferenz von 1900

Da die reformpädagogischen Anliegen infolge der Überbetonung des nationalpolitischen Gesichtspunktes in der Dezemberkonferenz und der ihr folgenden Lehrplanreform von 1892 vielfach zu kurz gekommen waren, sah sich der Ministerialdirektor Friedrich Althoff im Jahre 1900 wieder dazu veranlaßt, die vielfältigen Reformvorschläge auf einer allgemeinen Schulkonferenz zu diskutieren. Die sorgfältig vorbereitete Aussprache befaßte sich vor allem mit der Gleichberechtigung der drei Arten von höheren Lehranstalten, die dann auch von dem Allerhöchsten Erlaß, der die Richtschnur für die Weiterführung der Schulreform festlegte, prinzipiell ausgesprochen wurde. Dadurch sollte, im Gegensatz zu der vereinheitlichenden Tendenz der Lehrpläne von 1882 und 1892, wieder "die Möglichkeit geboten" werden, die Eigenart der verschiedenen Schultypen "kräftiger zu betonen". (1)

Im Rahmen seines Gutachtens über den Deutschunterricht kam Christian Muff auf die philosophische Propädeutik zu sprechen. Er hob zwar die besondere Bedeutung der deutschen Lektüre für die ästhetische und ethische Bildung hervor und wies auf die Notwendigkeit philosophischer Lesestoffe hin, einen eigentlichen Philosophieunterricht wollte er jedoch, "nicht aus Abneigung gegen, sondern aus Hochachtung für die Philosophie" einem reiferen Alter und einer höheren Bildungsstufe vorbehalten wissen. "Einmal muß der elementare Unterricht in der Philosophie bei dem Mangel an Zeit immer nur ein Bruchstück bleiben, auch wenn man sich nur auf die einfachsten Lehren der Logik und Psychologie beschränke und nicht, wie dies vielfach gefordert wird, auch Geschichte der Philosophie und sogar Ethik in den Kreis der Betrachtung zöge. Sodann sind die Schüler für eine auch nur leidlich zusammenhängende Darstellung dieser schwierigsten aller Disziplinen noch nicht reif. Drittens möchten sie durch die bruchstückartige Unterweisung in kaum verständlichen Dingen eher mit Abneigung gegen den Gegenstand erfüllt werden, weshalb denn auch Universitätsprofessoren im Interesse der Philosophie gewünscht haben, die Schule möge sich mit der Sache noch nicht befassen", wobei sich Muff auf W. Wundt und Eucken (1898) berufen konnte. Er sah in der Platolektüre und in den "deutschen Dispositionsübungen und Aufsätzen" eine genügende Vorbereitung für das Philosophiestudium. Schließlich beklagte er wieder das fehlende philosophische Interesse innerhalb der Lehrerschaft; "wir leben nicht

mehr im Zeitalter der Spekulation, sondern des Realismus. Die Naturwissenschaften haben die Philosophie verdrängt". (2)

Trotz der negativen Einstellung Muffs - der einige Jahre später seinen Standpunkt selbst grundlegend änderte (3) - ließ sich Althoff in der Hauptsache durch Paulsens Einfluß von der Notwendigkeit einer philosophischen Unterweisung auf der höheren Schule überzeugen und versuchte ihr auch in den Lehrplänen von 1901 Rechnung zu tragen.

b) Die Betonung des philosophischen Unterrichts in den Lehrplänen von 1901

Die neuen preußischen Lehrpläne versuchten, die höhere Schule den "Kulturbedingungen der Gegenwart und Zukunft" (4) anzupassen, ohne jedoch ganz mit der Vergangenheit zu brechen. Infolge der Gleichberechtigung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule mußten sie das alte, von Johannes Schulze überkommene Ideal einer allgemein-allseitigen Bildung weitgehend aufgeben; die Einheitlichkeit der höheren Bildung wurde nun durch die nationale Zielsetzung gewährleistet, womit sich die Schule wieder dem vor rund hundert Jahren von Fichte proklamierten Ideal näherte. Die "Pflege ... des nationalen Sinnes" (5) stand vor allem im Mittelpunkt der Gesinnungsfächer Deutsch, Geschichte und Religion, die in allen höheren Lehranstalten gleicherweise vertreten waren. Die ethische Konzentration spielte genau wie 1892 eine große Rolle; indem "aus allen ... ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln" waren, sollte auch "der jugendliche Geist mit idealem sittlichen Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt" (6) werden.

Die philosophische Propädeutik, die schon in der Lehramtsprüfung von 1898 etwas freundlicher behandelt worden war, wurde in diesen Lehrplänen im Rahmen des Deutschunterrichts für 'wünschenswert' erklärt, und zwar für alle drei Arten der höheren Schule. In Anlehnung an die traditionelle Formulierung sah der Lehrplan der Prima dabei "eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie" (7) vor, ohne diesem Unterricht jedoch eigene Stunden zuzuweisen. Lehmann mußte hier wenigstens die Absicht anerkennen, diese 'vernachlässigte Lehrfach nicht durch Zwang, sondern aus dem inneren Bedürfnis des Unterrichts wieder erstehen zu lassen', wenn die obligatorische Einführung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts auch 'vorteilhaft gewesen wäre', (8) aber 'offenbar aus Mangel an Raum' (9) nicht hatte erfolgen können.

Die neuen Gesichtspunkte dieses Unterrichts kamen erst bei den methodischen Bemerkungen zur Geltung, die - in Anknüpfung an die Formulierung von 1892 - folgendes ausführten: "Die neben der Dichtung auf allen Stufen zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterungen wichtiger allgemeiner Begriffe zu bieten. Durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art wird die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt, da aber, wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, wenigstens einigermaßen ersetzt werden können. Aufgabe einer solchen Unterweisung ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen. Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen". (10)

Hier wurde die philosophische Propädeutik kaum mehr im traditionellen Sinne verstanden, sondern war 'spekulativ' und weltanschaulich orientiert. Wenn die Bemerkungen auch zunächst an die deutsche Prosalektüre anknüpften, erkannten sie durchaus an, daß diese Lektüre die philosophische Propädeutik nur 'wirksam unterstütze' und lediglich im Notfall 'einigermaßen ersetzen' könne - im klaren Gegensatz zur Feststellung von 1892. Darüberhinaus wurden alle wissenschaftlichen Fachlehrer aufgerufen, zur Bildung einer 'Gesamtanschauung' mit beizutragen, d. h. ihren Unterricht philosophisch zu vertiefen. Bei der lateinischen Lektüre schrieb der Lehrplan außerdem eine "Auswahl aus Ciceros philosophischen und rhetorischen Schriften" vor, und bei der Platonlektüre hatte sich die "Auswahl und Behandlung der ... Dialoge" nicht nur "nach dem ethischen Inhalte derselben" zu richten, sondern "auch auf die philosophische Entwicklung überhaupt sorgsam Rücksicht" (11) zu nehmen.

Die Möglichkeit, eigene Stunden für den Philosophieunterricht anzusetzen, wurde den Direktoren offen gehalten, bei den 33 Wochenstunden obligatorischen Unterrichts in der Prima wurde davon aber nur in einzelnen Fällen Gebrauch gemacht, u. a. von Rausch, (12) Cauer und Latrille. Cauer nahm in Düsseldorf in der Unter- und Oberprima, jeweils als Abschluß des Deutschunterrichts, die Logik und Psychologie durch und ließ sich dazu jede Woche eine Stunde von einem anderen Fach. Eine völlige Selbständigkeit des Philosophieunterrichts erschien ihm unmöglich, da er "nicht ein System von Sätzen mitteilen, sondern zu einer neuen Art des Denkens anleiten" solle und daher "zu

zart und körperlos" sei, "um auf sich allein zu stehen". (13) Latrille, der in Kiel eine Wochenstunde für den Philosophieunterricht verwenden konnte, trat dagegen für dessen völlige Unabhängigkeit ein. Er band sich allerdings nicht an die übliche philosophische Propädeutik, sondern führte den Primanern die "Hauptphasen in der Entwicklung der griechischen Philosophie" vor Augen, um dann, unter Überspringung der christlichen Philosophie, den historischen Faden bei der Aufklärungsphilosophie wieder aufzunehmen und den Schüler "in das moderne Denken" (14) einzuführen.

Für die allgemeine Lage des philosophischen Unterrichts war kennzeichnend, daß die Berichte für die rheinische und schlesische Direktorenversammlung von 1903 bzw. 1905 bei einem Viertel aller Schulen irgend eine philosophische Unterweisung angaben, die sich in der Regel im Rahmen des Deutschunterrichts hielt; nur in einigen Fällen wurde sie mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht verbunden. Ziertmann, der sich eingehend mit diesen Fragen befaßt hatte, wußte nur von zwei Schulen zu berichten, an denen zeitweise ein philosophischer Unterricht stattfand, (15) und Vaihinger stellte schlicht fest, daß "an den meisten Gymnasien" (16) keinerlei philosophischer Unterricht erteilt werde.

Bei der Frage nach der Organisationsform des Philosophieunterrichts kam der halboffiziellen Interpretation der Lehrpläne durch den Ministerialrat Adolf Matthias eine besondere Bedeutung zu. Dieser sah in der philosophischen Propädeutik "eine Art von Zentralfach", doch billigte er ihr keine Selbständigkeit zu, sondern verband sie immer eng mit dem Deutschunterricht. In Anlehnung an Höflers Auffassung legte er das Hauptgewicht auf die Psychologie; der philosophische Unterricht sollte den Blick "nachdenkend auf die seelischen Erscheinungen ... und Vorgänge des Innenlebens", "in die Werkstätte des Geistes" werfen und damit zur "lebendigen Entwicklung des Gemüts, der Beobachtungsgabe und der Urteilskraft" (17) beitragen. Die Logik behandelte Matthias nur ganz kurz und die Ethik wies er mehr dem Religions- und Geschichtslehrer zu; auf die im Lehrplan angedeutete spekulative, einheits-schaffende Aufgabe des philosophischen Unterrichts ging er nicht ein. Sein ganzes Streben war nur darauf gerichtet, Idealismus und Realismus in der Schule mit einander zu versöhnen, weshalb er sich sowohl gegen die "nichtssagenden Phrasen" (13) des abstrakten Humanismus und Idealismus wie gegen den geistlosen Naturalismus und Materialismus wandte; "nur der Bund des geisterfüllten Realismus und des Idealismus der schaffenden Tat kann Großes schaffen". (19) In Bezug auf die Philosophie, zu der er im Grunde kein näheres Verhältnis hatte, begnügte er sich in der Schule mit der Forderung "philosophischer Sonntagsstunden", die sich die Lehrer "bei Behandlung von Aufsätzen, Lese-

stücken, Dichterstellen, naturwissenschaftlichen oder mathematischen Problemen nicht entgehen lassen" (20) sollten.

Wenn der Philosophieunterricht nach dieser Interpretation auch kaum einen festen Stand innerhalb des Schulunterrichts gewinnen konnte, hatten die preußischen Lehrpläne von 1901 doch den ersten Schritt unternommen, die Philosophie wieder in die höhere Schule einzuführen. Für die spezielle Ausgestaltung des philosophischen Unterrichts kam der Auflockerung des Oberstufenunterrichts durch Arbeitsgemeinschaften und durch die Möglichkeit einer freieren Handhabung der Lehrpläne eine besondere Bedeutung zu.

c) Zur Frage der Bewegungsfreiheit im Oberstufenunterricht

Der die preußische Unterrichtsverwaltung zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts durchwehende freiheitliche Zug trat nicht nur bei den Versetzungsbestimmungen und bei der Reifeprüfungsordnung hervor, in der die Kompositionsmöglichkeiten sehr erweitert wurden, sondern ließ grundsätzlich eine "freiere Bewegung im Unterrichtsbetriebe" zu, wie sie in Preußen seit der Ära Schulze vollkommen ungewohnt war. Kultusminister Studt befürwortete sogar eine "Beschränkung der obligatorischen und ... Erweiterung der fakultativen Fächer", mußte dabei aber mit Bedauern feststellen, "daß seitens der Lehrkollegien noch lange nicht genug von der ihnen zustehenden Bewegungsfreiheit Gebrauch gemacht wird ... Die Lehrpläne wollen nun als grundlegender Anhalt, nicht aber als strikte Vorschriften aufgefaßt sein". (21) Dieser Aufforderung zur freien Initiative wurde jedoch nur in ganz wenigen Fällen Folge geleistet, so daß Otto Schroeder von einer Umkehrung der Welt sprach: "Sonst war man gewohnt, die Durchführung oft der lebensvollsten Gedanken an der Schwerfälligkeit der Bureaukratie von oben scheitern zu sehen; jetzt bläst die Regierung Freiheitsfanfaren, und die bureaukratischen Bedenken gegen die Durchführung ... kommen von unten." (22) Die von Matthias 1902 begründete "Monatsschrift für höhere Schulen" machte sich die "Weiterführung der Schulreform" (23) zu ihrem besonderen Anliegen. Matthias wies in dem Geleitwort auch darauf hin, daß sich der "freien ... Anwendung der Lehrpläne" nur "die pedantische Neigung" manches Deutschen, sich "nach beengenden Normen und Vorschriften zu sehnen", (24) in den Weg stelle.

Bei einigen Vorschlägen, die sich mit der freieren Gestaltung des Oberstufenunterrichts befaßten, spielte der Philosophieunterricht eine gewisse Rolle. Höfler sah in seinem Jenaer Referat in der "gar nicht warm genug zu begrüßenden

Absicht" der preußischen Unterrichtsverwaltung, "auf der obersten Stufe den Schülern eine Art 'Wahlfreiheit' zuzugestehen", (25) den konkreten Ansatzpunkt für die Berücksichtigung der Philosophie gegeben. Bei der Auflockerung der Prima in Hannover wurde der philosophisch-propädeutische Kurs an erster Stelle genannt und mit zwei Wochenstunden erfolgreich durchgeführt. In einem dieser Kurse führte F. Hornemann die Schüler "in einige Hauptprobleme der Philosophie im Anschluß an Windelbands Prälodien" (26) ein, in einem anderen arbeitete er verschiedene zeitgenössische Werke zur systematischen Philosophie durch. Ein Vorschlag von P. Joachimsen sah die philosophische Propädeutik als zweistündiges Wahlfach für die beiden Primen vor, sprach sich aber gegen einen verbindlichen Unterricht aus, weil es keine allgemein anerkannte Philosophie gebe. Bruno Meyer forderte wieder eine Erweiterung der philosophischen zu einer "akademischen Propädeutik" und schlug vor, die Schüler durch wahlfreie "Vorträge außerhalb der Schulzeit ... Vorblicke in das Studium und die Lebenstätigkeit der verschiedenen akademischen Berufe", (27) werfen zu lassen.

Bei der Münchner Philologentagung über die freiere Gestaltung des Oberstufenunterrichts im Jahre 1914 wurde die philosophische Propädeutik - neben der Religionslehre, Deutsch und Geschichte - als ein Fach genannt, das auch bei Gabelung der Oberstufe für alle Gruppen obligatorisch bleiben müßte. Daneben wurde die Möglichkeit freiwilliger Sonderkurse besonders herausgestellt. Der Referent Franz Poland stellte jedoch fest, daß die praktischen Versuche zu einer freieren Unterrichtsgestaltung in der Oberstufe sehr zurückgegangen seien; der Ausbruch des Weltkrieges machte diesen Experimenten dann ein jähes Ende.

d) Der Philosophieunterricht in den Verhandlungen der Direktorenversammlungen im Jahre 1903

Obwohl sich die Lehrpläne von 1901 nur kurz über den philosophischen Unterricht äußerten, beschäftigten sich im Jahre 1903 vier Direktorenversammlungen mit diesem Thema, nämlich die in der Rheinprovinz, in Sachsen, Posen und Pommern. Die zustandegekommenen "Leitsätze" übten zwar keine unmittelbare Wirkung weder auf die Schulbehörde noch auf die konkrete Unterrichtsgestaltung aus, spiegelten aber doch weitgehend die Meinung der praktischen Schulmänner und fanden auch in weiten Kreisen Beachtung.

Bei allen vier Direktorenkonferenzen wurde der höheren Schule die Aufgabe, ja die Verpflichtung zuerkannt, die Schüler in die Philosophie einzuführen oder

zumindest philosophische vorzubilden. Ebenso bestand Einigkeit darüber, daß alle Lehrfächer an dieser Aufgabe mitwirken müßten, gleichgültig, ob daneben noch ein besonderer Philosophieunterricht vorgesehen sei oder nicht. Der ganze Fachunterricht sollte in allgemein-wissenschaftlichem und philosophischem Geiste erteilt werden und die einzelnen Fachlehrer sollten auch innerhalb ihres Gebietes auf philosophische Fragen eingehen. Als besondere Aufgaben der philosophischen Unterweisungen wurden übereinstimmend genannt: Förderung des philosophischen Interesses und Eingehen auf das philosophische Bedürfnis der Schüler, überschauende Zusammenfassung der verschiedenen Wissenszweige und Anbahnung einer einheitlichen Betrachtungsweise. Die Einführung in die allgemeine wissenschaftliche Terminologie wurde nur in der Rheinprovinz und in Sachsen als besondere Aufgabe genannt, die Vorbereitung für das philosophische Fachstudium dagegen allgemein abgelehnt.

Ein besonderer, zusammenhängender, systematisch vorgehender Philosophieunterricht wurde nur in Sachsen und Posen gefordert, in Pommern für wünschenswert gehalten. In diesem Unterricht sollten die elementaren Anfangsgründe der Logik und Psychologie gelehrt werden, alle anderen philosophischen Disziplinen wurden ausdrücklich ausgeschlossen; Sachsen und Pommern hielten nur gelegentliche Ausblicke auf schwierigere philosophische Probleme für möglich. Allgemein wurde für diesen Unterricht ein heuristisch-dialogisches, entwickelndes Verfahren gefordert, das an die Erfahrung und das Wissen der Schüler anknüpfte, dagegen ein 'dogmatischer', systemgebundener Unterricht grundsätzlich abgelehnt. Diese philosophische Propädeutik sollte "in der Regel" (28) oder "am besten" (29) an das Deutsche angeschlossen werden, die für ihn durchschnittlich vorgesehenen zwanzig Lehrstunden müßte der Lehrer von seinem eigenen Fachunterricht erübrigen. Sachsen und Pommern empfahl noch einen kurzen Leitfaden für die Hand des Schülers. Die Aufnahme der philosophischen Propädeutik unter die Gegenstände der Reifeprüfung wurde grundsätzlich abgelehnt; Posen wollte nur die Möglichkeit offen lassen, gemäß der Verfügung von 1862 eine diesbezügliche Bemerkung im Reifezeugnis anzubringen.

Die Vorschläge der rheinischen Direktorenversammlung fielen aus diesem allgemeinen Rahmen etwas heraus. Schon die Fragestellung "Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden?" deutete an, daß hier von vornherein an keinen eigenen Philosophieunterricht gedacht worden war. "Nicht mehr Unterricht in der Philosophie, sondern mehr philosophisch geariteter Unterricht" (30) war die Grundthese des ersten Referenten Scheibe, der

sich dabei auf Th. Ziegler und F. J. Schmidt berief, der Korreferent Schwertzell konnte sich auch nicht für einen eigenen Philosophieunterricht erwärmen. Nach den von ihm formulierten Leitsätzen bestand die "philosophische Vorbildung ... praktisch in der Übung im Vernunftgebrauch, theoretisch in der Besinnung auf den Vernunftgebrauch"; als wichtigste Aufgabe hatte der philosophische Unterricht "das Interesse für ein auf einheitlicher Grundanschauung beruhendes Erkennen der Dinge zu wecken". Die größte Bedeutung komme dabei der deutschen Lektüre zu, bei der alle Berührungspunkte "mit logischen, psychologischen, ethischen, ästhetischen Fragen und mit der Geschichte der Philosophie ... zu philosophischen Belehrungen benützt" werden mußten. Schließlich sollten "die Beiträge der verschiedenen Unterrichtsfächer ... auf der obersten Stufe eine zusammenfassende und auf einheitliche Anschauung hinarbeitende Behandlung erfahren"; jeder "philosophische Vorbereitungsunterricht als besonderes Fach" mit "dogmatisch ... festgelegten Aufgaben" (31) wurde aber strikt abgelehnt - ohne daß dieser innere Widerspruch der Versammlung zum Bewußtsein gekommen wäre.

In Sachsen hatten sich zwei bedeutende Referenten der Sache angenommen, nämlich Christian Muff und Alfred Rausch (dessen Beitrag schon im 18. Kapitel ausgewertet wurde). Muff war nach der Berliner Schulkonferenz durch "erneutes Studium der einschlägigen Literatur" und "erneutes Nachdenken" zu der Überzeugung gekommen, daß nur ein "zusammenhängender oder systematischer" (32) Propädeutikunterricht seine Aufgabe erfüllen könnte. Mit der Themenstellung: "Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen" waren der Konferenz gleich zwei Lösungswege vorgezeichnet worden, nämlich ein "propädeutischer Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie" und "Erörterungen geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht". (33) Muff sah in den logischen und psychologischen Betrachtungen den wichtigsten Beitrag der Schule zur Befriedigung des philosophischen Bedürfnisses; von "Weltanschauung" könne bei Jugendlichen "nicht die Rede sein, bringen es doch bei weitem nicht alle Männer dazu". (32) So sei auch jegliche Metaphysik auf der Schule verfrüht. Die Ethik wies Muff ganz der Religion zu, weil sonst zu befürchten sei, daß philosophische und christliche Ethik auseinanderfielen. In der Diskussion wurde auch darauf hingewiesen, daß nur der Religionsunterricht "die rechte Weltanschauung ... zu geben" vermöge. Der von Rausch entwickelte Gedanke eines schulphilosophischen "Sonderunterrichts" mit zwei Wochenstunden die ganze Oberprima hindurch fand keinen Anklang, Muff empfand ihn sogar als "verstiegen", (34) ohne daß dies Rausch hinderte, seinen Plan in den nächsten Jahren zu verwirklichen.

Der erste Referent bei der Direktorenversammlung in Pommern, R. Jonas, hatte schon 1881 die Grundzüge der Logik und Psychologie in einem Leitfaden zusammengestellt, der wegen seiner Kürze und Einfachheit vielfach Verwendung gefunden hatte. In den Fachberichten für die philosophische Propädeutik in Rethwischs Jahresberichten hatte er sich wiederholt zu den Auffassungen Paulsens bekannt. In seinem Referat sah er es als Hauptaufgabe der einführenden philosophischen Unterweisungen an, "zum Idealismus" (35) zu erziehen, um die Schüler vor der überall drohenden Verflachung zu bewahren und sie "gegen philosophische Irrlehren zu wappnen". Der Korreferent Graßmann wollte die Schüler "an die Hauptprobleme der Philosophie" heranführen, sie über "die wichtigsten Hilfsmittel und Wege zu ihrer Lösung" informieren und ihnen damit "die Grundlage für eine einheitliche Weltanschauung" geben. Die angenommenen Leitsätze schwächten diese Forderungen aber wesentlich ab und beschränkten den "kurzen Lehrgang der philosophischen Propädeutik" (36) auf Logik und Psychologie.

Die Posener Versammlung hatte den bisherigen Ausführungen nichts mehr hinzuzufügen. Im gleichen Jahre kam aber die hannoveranische Direktorenversammlung bei der Frage nach "Bereich und Mittel der erziehlchen Einwirkung der höheren Schulen auf ihre Zöglinge" auf das philosophische Denken zu sprechen. Der Berichterstatter Stegmann stellte zunächst fest, "auf allen Gebieten ... sei das Streben nach dem Materiellen in den Vordergrund getreten; eine ungezügelter Erwerbslust, der oft jedes Mittel recht sei, und eine schier unersättliche Genußsucht habe im öffentlichen Leben vielfach die Auffassung von Wahrheit und Zuverlässigkeit untergraben Andererseits zeige sich bei dem Hasten und Ringen nach äußeren Gütern ... häufig eine pessimistische Stimmung ..., eine laxer Auffassung vom Wert des Lebens, die zu den immer häufiger werdenden Selbstmorden unreifer Jünglinge führe. Solchen verderblichen Einflüssen und Strömungen gegenüber müsse die erziehlche Tätigkeit der Schule in vollem Umfange einsetzen". Das "wichtigste und wirksamste Erziehungsmittel" sah Stegmann im Unterricht der "sog. ethischen Fächer" gegeben. Besonders der Religionsunterricht habe "den brennenden Fragen der Gegenwart und den Zweifeln der Schüler nicht aus dem Wege zu gehen, sondern ... die Klärung der verschwommenen Anschauungen durch rückhaltlose Aussprache und die Begründung einer religiös-sittlichen Überzeugung anzustreben". Der Mitberichterstatter Nebe bedauerte jedoch den "vielfach ... so geringen Einfluß des Religionsunterrichts ... auf die Ausgestaltung der Welt- und Lebensanschauung" der Schüler und kam so zu der Forderung, "der gesamte Unterricht" müßte "bewußt zu philosophischem Denken" (37) anregen. In der Diskussion wurde die philosophische Unterweisung

in Bezug auf die ethischen Fragen jedoch als ungünstig empfunden, so daß die Philosophie in den Leitsätzen nicht mehr erwähnt wurde.

e) Die Stellungnahme späterer Direktorenversammlungen

In den folgenden Jahren beschäftigten sich noch weitere zwei Direktorenversammlungen mit dem Philosophieunterricht. Die schlesische Versammlung von 1905 befaßte sich mit den Fragen: "In welchem Umfang soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden? Wie ist dieser Unterricht im einzelnen zu gestalten und wie durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen? Ist dabei auch einzelnes aus der Geschichte der Philosophie heranzuziehen?" Die von Berichterstatter Franke formulierten Leitsätze schlossen sich in fast allen Punkten an die pommerschen und sächsischen Leitsätze von 1903 an. Die "Aufnahme einer kurzen Übersicht der philosophischen Propädeutik in den Unterricht der Prima" wurde als "wünschenswert" bezeichnet und "in der Regel dem deutschen Unterricht zugewiesen". Bemerkenswert war nur der Vorschlag, die Grundlehren der Logik "schon in Unter- und Obersekunda möglichst in Anschluß an die durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht geleistete Vorarbeit" durchzunehmen und damit die Prima zu entlasten. Der Mitberichterstatter Unruh sah noch eine besondere Aufgabe des philosophischen Unterrichts darin, auf die Grenzen der Erfahrungswissenschaften hinzuweisen und damit "ein Gebiet für den Glauben... auf metaphysischer oder religiöser Grundlage" (38) abzustecken.

Am weitesten gingen die Forderungen, die 1907 von der Direktorenversammlung in der Provinz Hannover erhoben wurden. Der Berichterstatter Both stellte zunächst fest, daß das Fehlen eines besonderen "philosophischen Vorbereitungsunterrichts" bereits "in weiten Kreisen als ein Mangel empfunden" werde. Die Schule müßte zum Abschluß des Unterrichts auf die "weltbewegenden Fragen... der Wissenschaft und Weltanschauung" eingehen, um das metaphysische Streben der Jugend "auf den richtigen Weg" zu leiten. Die Leitsätze sahen es dann "als Pflicht der höheren Schule an..., ihre Zöglinge in die Philosophie einzuführen". Sie habe hierbei die Aufgabe, "dem oft oberflächlichen Aburteilen... und dem so häufigen Nachsprechen leichtfertiger Urteile" entgegenzuwirken und "zu ernster, tiefgegründeter Abwägung und Beurteilung der die Welt bewegenden Fragen" zu erziehen. Dazu bedürfe es "sowohl eines gesonderten Unterrichts als auch der Mitarbeit sämtlicher Lehrfächer". Der philosophische Unterricht solle - "in mehr dialogischer als dogmatischer" Behandlung - "Fragen der Logik, Psychologie, Metaphysik, Ästhetik und Erkenntnislehre" um-

fassen, die Ethik wurde dagegen dem Religionsunterricht zugewiesen. Die Geschichte der Philosophie sei ebenfalls "heranzuziehen, wo der Unterricht es erfordert". Schließlich wurde empfohlen, "den Schülern ein kurzes, die Hauptsachen enthaltendes Lehrbuch in die Hand zu geben". (39)

Bei der schlesischen Direktorenversammlung von 1913, die sich mit dem deutschen Aufsatz befaßte, kam der Berichterstatter Seidel bei den "allgemeinen" Aufsatzthemen auf die philosophische Bildung zu sprechen. Diese Themen seien zwar "fast ganz" von literarischen und historischen Betrachtungen verdrängt worden, doch könnten sie "zur einheitlichen Geistesbildung des Schülers" wesentliches beitragen und würden auch "seine geistige Reife" und "philosophische Bildung" in besonderem Maße zeigen. So sei es "dringend zu wünschen", daß es endlich gelinge, "einen regelrechten philosophischen Unterricht allgemein einzuführen". Die Leitsätze begnügten sich jedoch mit der lakonischen Feststellung, daß man, um bei den allgemeinen Aufsatzthemen "etwas Ersprießliches zu erreichen, philosophischer Unterweisungen nicht entraten" (40) könne.

Die westpreußische Direktorenversammlung des gleichen Jahres forderte für die Behandlung der deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts in der Prima die allgemeine Einführung einer vierten Deutschstunde, was ohnehin "bei Einführung der philosophischen Propädeutik unumgänglich" (41) sei. Hier wurde also die Möglichkeit ins Auge gefaßt, daß die philosophische Propädeutik wieder zu einem obligatorischen Unterrichtsgegenstand im Rahmen des Deutschunterrichts erhoben würde - eine Möglichkeit, die in der Tat bei den preußischen Mädchenschulen bereits seit 1908 ihre Verwirklichung gefunden hatte.

f) Die Anordnung der philosophischen Propädeutik an den höheren Mädchenschulen

Es war ein eigenartiger Zufall, daß die philosophische Propädeutik gerade an den preußischen Studienanstalten für Mädchen zuerst offiziell eingeführt worden war. Die Ausarbeitung dieser Lehrpläne war eben in die Zeit gefallen, in der die Unterrichtsverwaltung die grundlegende Bedeutung der philosophischen Propädeutik erkannt hatte, außerdem war in dem Lehrplan der Mädchenschulen eher Platz für diesen Gegenstand. Bei der von der Frauenbewegung geforderten Angleichung an das Knabenschulwesen sah man auch in der philosophischen Propädeutik ein besonders geeignetes Gegengewicht gegen die

leicht ins Ästhetische und Gefühlsmäßige abgleitende Art der Mädchen. Der 1904 vom Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein ausgearbeitete Lehrplan hatte im realgymnasialen Zweig sogar für die drei obersten Klassen je zwei eigene Stunden für die philosophische Propädeutik (außer den drei Deutschstunden) vorgesehen. Eine Sachverständigenkonferenz arbeitete dann die Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens von 1903 aus, die sich durch ihren unbürokratischen Ton und durch eine "gewisse Weite und Vorsicht in der Fassung der Bestimmungen" auszeichneten. Von der allgemeinen zehnjährigen Mädchenschule, in Preußen Lyzeum genannt, zweigten nach dem siebten bzw. achten Jahr die drei 'Studienanstalten' ab, die in sechs bzw. fünf Jahren zum Abitur führten. An das Lyzeum selbst schloß sich das dreijährige Oberlyzeum oder 'höhere Lehrerinnenseminar' an, das später ebenfalls - nach einer zweijährigen Praxis - die Berechtigung zum Studium verlieh.

Die einleitenden Bemerkungen zur Neuordnung wiesen darauf hin, daß "Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung" stehen. Es sei aber "zu verhüten, daß die ästhetische und Gefühlsbildung sowie die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit zurücktreten". Das Oberlyzeum bot den Mädchen dann "neben wissenschaftlichen Fächern hauswirtschaftliche sowie praktisch-pädagogische Belehrungen und Übungen", um ihrem "Bildungsbedürfnisse ... entgegenzukommen und ihrem inneren Leben einen würdigen Inhalt zu geben, der sie vor Verflachung und Veräußerlichung bewahrt". (42) Nur der Unterricht in der Pädagogik und die Beschäftigung im Kindergarten waren verbindlich. Für die Pädagogik wurde als allgemeines Lehrziel vorgeschrieben: "Kenntnis der Grundzüge der Psychologie und Logik. Erziehungs- und Unterrichtslehre in psychologischer Entwicklung und Begründung. Bekanntschaft mit den wichtigsten Bildungsidealen der Vergangenheit und besonders der Neuzeit". Bei den methodischen Bemerkungen wurde darauf hingewiesen, daß die "psychologischen Unterweisungen ... stets von der Beobachtung und Erfahrung ausgehen und dabei an die vorhandenen und zu erweiternden Kenntnisse des Kindeslebens anknüpfen" müssen.

Während die philosophische Propädeutik also am Oberlyzeum unter Voranstellung der pädagogischen Psychologie dem Lehrplan für die Pädagogik eingegliedert worden war, erschien sie an den Studienanstalten als eigener obligatorischer Unterrichtsgegenstand, in der Stundentafel jedoch an den Deutschunterricht gebunden, für den wie an den Knabenschulen im Oberrealkurs vier, im Gymnasial- und Realgymnasialkurs je drei Stunden vorgesehen waren. Die

nähere "Anordnung und Verknüpfung" der philosophischen Propädeutik wurde aber "den einzelnen Anstalten überlassen".

Die Lehraufgabe des philosophischen Unterrichts wurde ausführlich formuliert: "Der philosophischen Propädeutik wird durch den gesamten deutschen Unterricht der oberen Klassen in mannigfacher Weise vorgearbeitet, indem die vertiefte Behandlung größerer literarischer Werke, die Betrachtungen der geistigen Grundlagen literargeschichtlicher Epochen, die Erklärung sprachlicher Wandlungen ganz von selbst in die Erörterung psychologischer und philosophischer Fragen ausmünden werden und bei der Grammatik oder bei dem Entwerfen von Dispositionen Gelegenheit zur Erläuterung logischer Gesetze sich bieten wird. Außerdem sind in den beiden oberen Klassen bestimmte Stunden für die philosophische Propädeutik anzusetzen. Diesen Stunden, die je nachdem in den Rahmen des deutschen oder auch des naturwissenschaftlichen oder mathematischen Unterrichts fallen können, sind folgende Aufgaben zu stellen: 1. Logik als Analyse des Denkprozesses. Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß. 2. Anleitung zu psychologischer Betrachtungsweise und zu einer hierauf sich gründenden Beurteilung ethischer Probleme an der Hand ausgewählter Lektüre. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik hat das Ziel, das bei heranwachsenden Menschen sehr lebhaftes Interesse an den Vorgängen des Innenlebens zu befriedigen und zu leiten, die intellektuellen Bedürfnisse anzuregen, den Schülerinnen Prüfungsmerkmale der Urteils- und Begriffsbildung und damit die Mittel intellektueller Selbstzucht zu geben und das Verständnis für philosophische Fragen und Aufgaben anzubahnen. Durch ihren Anschluß an die Naturwissenschaften einerseits, die Geisteswissenschaften andererseits ist die philosophische Propädeutik geeignet, diese beiden Seiten der den Schülerinnen vermittelten Bildung zu einer höheren Einheit zusammenzufassen".(43)

Der philosophisch-propädeutische Unterricht umfaßte also eigentlich nun die Logik und die Psychologie, beide mehr oder weniger als empirische Disziplinen verstanden, wobei - nach österreichischem Vorbild - die Logik an die psychologischen Bestimmungen des Denkvorganges anknüpfte, die Psychologie an Hand 'ausgewählter Lektüre' zur Ethik hinüberleiten sollte. Trotzdem zum Schluß die 'höhere Einheit' zwischen Natur- und Geisteswissenschaften herausgestellt werden sollte, wurde jede Andeutung metaphysischer oder weltanschaulicher Gesichtspunkte sorgfältig vermieden. Die eingehende und doch nicht beengende Formulierung der Lehraufgaben und die obligatorische Forderung dieses Unterrichts stellten aber einen wesentlichen Fortschritt gegenüber dem Lehrplan von 1901 dar. Bei der altsprachlichen Lektüre waren außerdem "die in der Zeitgeschichte des Schriftstellers liegenden Voraussetzungen ... kultur-

geschichtlicher, kunstgeschichtlicher, philosophischer und religiöser Art ... teils in kurzen Einleitungen darzubieten, teil in die Erklärung zu verflechten". Damit war auch eine Beschäftigung mit der alten Philosophie vorgesehen, und der Hinweis, daß "bei Schriften ... philosophischer Art ... ihre Wirkung auf die Mit- und Nachwelt, insbesondere auch auf unsere Zeit, zu würdigen" war, ließ sogar eine problemgeschichtliche Behandlung philosophischer Fragen zu. In den Mathematiklehrplan war schließlich der Vorschlag der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte, den Mathematikunterricht durch "Rückblicke unter Heranziehung geschichtlicher und philosophischer Gesichtspunkte" (44) abzuschließen, wörtlich übernommen worden.

Diese obligatorische Anordnung der philosophischen Propädeutik wurde von seiten der Lehrerschaft allgemein begrüßt, und es entstand eine Reihe von Schriften und Lehrbüchern, die den Lehrstoff für diesen Unterricht bereitstellen. Lehmann und K. Eilers sahen es auch nur als "eine Frage der Zeit" (45) an, daß sich der Lehrplan der Knabenschulen bezüglich des Philosophieunterrichts an die Mädchenschulen mindestens angleichen würde. Eine gewichtige negative Stimme zu dieser Neuerung soll jedoch nicht übergangen werden, nämlich die Denkschrift der philosophischen Fakultät der Universität Göttingen über die Vorbildung zum Studium. Sie war zwar "von dem entscheidenden Wert der sogenannten ethischen Fächer, Religion, Geschichte, philosophischer und literarischer Bildung, wie sie im deutschen Unterricht angestrebt" würden, "durchaus überzeugt"; bei der großen "Unklarheit in Bezug auf die Fächer der Geschichte und der Philosophie", sei aber "beides für das gelehrte Studium minder wichtig als die Beherrschung der Sprachen und, für die Philosophie, die Schulung in Mathematik und Naturwissenschaften". Bezüglich der allgemeinen Zulassung der Mädchen zum Hochschulstudium stellte die Denkschrift sogar fest, daß "in der Pädagogik und der philosophischen Propädeutik" kein "besonderer Vorzug für die eigentlich akademischen Studien gesehen werden kann. In erzieherlicher Hinsicht scheint uns dafür die mathematische und sprachliche Schulung wesentlicher zu sein; auch darf gegenüber der starken Betonung der Propädeutik hervorgehoben werden, daß ein gutes humanistisches Gymnasium mit verständnisvoller Platolektüre an philosophischer Schulung erheblich mehr zu bieten vermag". (46) Damit war der Wert des philosophisch-propädeutischen Unterrichts von höchster Stelle wieder gründlich in Frage gestellt worden. Das Mißtrauen, das diesem Unterricht hier von seiten der Hochschule entgegengebracht wurde, war sicher in einzelnen Fällen durchaus berechtigt; es zeigte aber auch, mit welchen Schwierigkeiten die Schulverwaltung bei ihrem Bestreben, der Philosophie innerhalb der höheren Bildung ein Heimatrecht zu gewähren, immer noch zu kämpfen hatte.

21. Die Neuordnung des höheren Unterrichtswesens vor dem Ersten Weltkrieg in Bayern

a) Zur Diskussion um die philosophische Propädeutik

Während die vielfältigen Bemühungen um die Wiedereinführung und Neuorientierung des Philosophieunterrichts an der höheren Schule in Preußen zu einem gewissen Erfolg geführt hatten, wurden sie in Bayern von offizieller Seite eigentlich völlig ignoriert. Es hatten sich auch nur wenige bayerische Schulmänner für diese Frage interessiert, einmal weil die Abneigung gegen die zur Zeit des Kulturkampfes aufgezwungene philosophische Propädeutik noch zu stark nachwirkte, zum anderen überließ man die ethische und weltanschauliche Durchbildung der Schüler lieber dem Religionsunterricht.

Im neuen Jahrhundert hatte der Würzburger Professor Drechsler auf der Münchner Generalversammlung des Bayrischen Gymnasiallehrervereins von 1903 als Erster wieder eine Lanze für die "in Bayern so stiefmütterlich behandelte" philosophische Propädeutik gebrochen. Da sich Drechsler bewußt war, damit ein "vielumstrittenes Gebiet" zu betreten, blieb er mit seinen Forderungen in engstem Rahmen. Er stellte hierbei fest, daß die "nötige Entwicklung und Ausreifung der Geistesfunktionen" am Gymnasium "ohne Einführung in die einfachsten Fragen der Logik und Psychologie ... nicht möglich" sei, außerdem erfordere das philosophische Studium an der Hochschule "eine entsprechende Vorbereitung". Ein "propädeutisches Studium der Philosophie" könnte auch dem "materialistischen, zum Indifferentismus und Dilettantismus neigenden, oberflächlichen" Zug der Zeit einen "kräftigen Riegel" vorschieben. Bei der Frage nach dem Ziel und Umfang eines solchen "philosophischen Vorunterrichts" bezog sich Drechsler auf die erste rheinische Direktorenkonferenz von 1881 (vergl. Abschnitt 10 c). Danach konnte man sich "auf die wichtigsten Denkformen der formalen Logik und die einfachsten Grundsätze der empirischen Psychologie beschränken"; von "Ästhetik, Ethik und Geschichte der Philosophie ... und ... von zu eingehender wissenschaftlicher Behandlung philosophischer Erörterungen" riet Drechsler ab, "so wünschenswert diese Dinge auch wären". Der Stoff müßte "auf die drei oberen Klassen verteilt", den ganzen wissenschaftlichen Unterricht durchdringen, vor allem aber im Deutschunterricht "heuristisch-dialektisch und doch übersichtlich und geordnet entwickelt" werden; es genüge jedoch nicht, "diese hochwichtige Sache... dem guten Glück zu überlassen". Drechsler konnte zum Schluß auch feststellen, daß es kaum "offene Gegner" einer philosophischen Unterweisung auf

der Schule gebe, die stille Opposition richte sich in der Regel nur 'gegen äußere Dinge und Zweckmäßigkeitsfragen'. Bei der "fast vollständigen Ignorierung" (1) der Philosophie auf den höheren Schulen wären die bayerischen Schüler aber in Gefahr, hinter den Schülern anderer Länder zurückzubleiben.

Ein Vorschlag Börtzlers aus dem Jahre 1905 - zu dem die Redaktion in einer Fußnote gleich Zweifel an der praktischen Durchführbarkeit anmeldete - stellte dem Philosophieunterricht die Aufgabe, den jungen Menschen zum "Sichbewußtwerden" und damit auf eine höhere Kulturstufe emporzuheben. Dieser Unterricht werde also durch die "Menschenwürde" und "die reinsten Kulturinteressen ... gebieterisch verlangt". Börtzler wollte in ihm dazu die 'höchsten Probleme des Seins und des Daseins' erörtert wissen, um auf diese Weise eine "philosophische Belebung des ganzen Menschen" zu erreichen. Der Logik- und Psychologieunterricht könne dies natürlich niemals leisten'. Als "einzig gangbarer Weg" (2) erschien ihm die Durchnahme der Geschichte der Philosophie. Der Unterricht müßte obligatorisch sein, doch ohne Noten- und Prüfungszwang.

H. Molenaar, der Herausgeber des Organs der Deutschen Positivistischen Vereinigung, sah in seinem Vorschlag zur bayerischen Schulreform von 1906, der das Gymnasium zu einer "neuzeitlichen Bildungsanstalt" (3) umformen wollte, einen einstündigen Philosophieunterricht für die beiden obersten Klassen vor, machte jedoch keine näheren Angaben darüber.

Der Bamberger Gymnasialdirektor Eugen Brand bezog sich 1913 wieder auf die Ausführungen Drechslers, vertrat jedoch die Überzeugung, daß die philosophische, "die Einzelwissenschaften durchdringende und deren Resultate zu einem einheitlichen Bild verarbeitende Betrachtungsweise" eigentlich eigener Lehrstunden bedürfe. Wegen der "Stundennot" sollte wenigstens 'im deutschen Unterricht in den oberen drei Klassen und bei der Lektüre eines platonischen Dialogs die Hauptgesetze der Logik und Psychologie erörtert und den Schülern zum Verständnis gebracht werden, damit keiner das Gymnasium verlasse, ohne von den wichtigsten Grundbegriffen, die in der gebildeten und gelehrten Welt jeden Tag gebraucht würden, eine sichere Kenntnis zu besitzen'. (4)

Wenn schon die konkreten Vorschläge Drechslers und Brands, die sich im Rahmen der üblichen philosophischen Propädeutik hielten und die weltanschaulich-religiöse Problematik vorsichtig beiseite ließen, kaum beachtet wurden, war es nicht verwunderlich, daß die von areligiöser Seite kommenden und im Fall Börtzlers auch durchaus überspitzten Forderungen der Sache nur schadeneten.

Gustav Wendts Anregung, den philosophischen Unterricht vorwiegend historisch zu gestalten, konnte dagegen eher Anklang finden. Ein großer Einfluß ging schließlich von Georg Kerschensteiner aus, dessen pädagogische Ideen in die ser Zeit für weite Kreise bestimmend waren.

b) Kerschensteiners Stellung zum Philosophieunterricht

Von der praktischen Schularbeit ausgehend, hielt Kerschensteiner ab 1911 auch pädagogische Vorlesungen und kam dadurch erst allmählich zu einer theoretischen Unterbauung seiner pädagogischen Ansichten. Dabei orientierte er sich vor allem an der Kulturpädagogik Diltheys und Sprangers und an der Wertphilosophie Windelbands. Jetzt erwachte in ihm auch ein gewisses philosophisches Interesse, das vorher - wie er selbst zugab - nicht vorhanden war; der Psychologieunterricht seiner Schulzeit hatte keinerlei Eindruck auf ihn gemacht.

In Übereinstimmung mit Herbart stellte Kerschensteiner den ganzen Unterricht in den Dienst der Charakterbildung. "Je strenger eine Wissenschaft ist, eine desto stärkere Zucht wird die Beschäftigung mit ihr auf den Geist und Charakter ... auszuüben vermögen". (5) So sah Kerschensteiner in der Mathematik und Logik die Hauptmittel der geistigen Zucht, in der Ausbildung der logischen Denk- und Urteilsfähigkeit eine der wesentlichsten "Wurzeln der Charakterbildung". (6) Er unterschied hierbei zwischen der formalen, "rein wissenschaftlichen", und der "moralischen Urteilsfähigkeit". (7) Die eine beziehe sich auf die naturhafte "Welt des Müssens", die andere auf die sittliche "Welt des Sollens". Beide Bereiche blieben bei Kerschensteiner aber unverbunden nebeneinander stehen, doch ließ er die Möglichkeit offen, daß der Mensch, "von der Sehnsucht nach Widerspruchslosigkeit erfaßt", vielleicht einmal versuchen werde, "die gesamte Vorstellungswelt" in eine "geistige Ordnung" zu bringen; in der Jugend sei "im allgemeinen kein solches Bedürfnis nach vollständiger Vereinheitlichung alles Denkens vorhanden". Die Jugend sei "von der Welt der Wirklichkeit noch allzu erfüllt", um ein Bedürfnis nach "solchen abstrakten Gedankengängen" (8) zu haben - eine Charakteristik, die auch für ihn selbst weitgehend zutraf.

Trotzdem näherte er sich sowohl von naturwissenschaftlicher wie von geisteswissenschaftlicher Seite doch wieder der Idee einer schulmäßigen 'philosophischen Propädeutik'. Die Schule werde ihrer Hauptaufgabe, zu logischem Denken und wissenschaftlicher Begrifflichkeit zu erziehen, wohl durch jeden "wohlorganisierten, systematisch aufgebauten" (9) wissenschaftlichen Unter-

richt, vor allem aber durch einen "sorgfältigen Betrieb des mathematischen und physikalischen Unterrichts" gerecht. Die Menge der wissenschaftlichen Begriffe dränge aber bald "von selbst zum Zusammenschluß in einem geordneten System mit immer höheren, allgemeineren, umfassenderen Begriffen", zu einer "geistigen Ordnung" und damit "zum Bedürfnis einer philosophischen Propädeutik". Kerschensteiner wies aber die Versuche, den Schülern gleich eine fertige "naturwissenschaftlich-philosophische Weltanschauung" aufzudrängen, entschieden zurück. Dabei käme doch "nur ein dogmatisches Gerippe" zustande, "mit einem wissenschaftlichen Mantel drapiert" - und jede "dogmatisch überlieferte ... wissenschaftliche Weltanschauung" sei eine *contradictio in adiecto*. "Das ernste, anhaltende, vorurteilslose Eindringen in das Wesen des Naturgeschehens" sei die beste Vorschule "für das ruhige, sich selbst bescheidende philosophische Denken". (10)

Wenn der naturwissenschaftliche Unterricht auch eine Reihe von "moralischen Erziehungswerten" zur Entfaltung bringen könne, wie Verantwortungsgefühl und Ehrfurcht gegenüber der wissenschaftlichen Arbeit, Wahrheitsliebe und Einsicht in die eigene Unwissenheit, so stellten die Naturwissenschaften doch "nur eine Seite des Weltbildes, die Seite des Müssens" dar. Ihr stehe die Seite "des Sollens" gegenüber, "die Welt der Werte", die "im Gang der Geschichte, in den Betrachtungen der Philosophie, in den Werken der großen Dichter" ihren Niederschlag gefunden habe. Die Philosophie wertete Kerschensteiner aber nur als historische Wissenschaft, als "ein Gebäude, das auf dem weiten Fundamente der Vergangenheit ruht und in das niemand eintreten kann, ohne vorher die bisweilen recht mühsame Wanderung unternommen zu haben, die ihn mit den Gedankenreihen früherer Denker in Berührung gebracht hat". Jene, die "dem mühevollen Gang philosophischer Deduktionen nicht zu folgen vermögen", fänden diese Werte und Ideale in der Geschichte und in der Literatur viel greifbarer verkörpert, weshalb Kerschensteiner die Vermittlung von "Werturteilen" in erster Linie dem Literatur- und Geschichtsunterricht zuwies. Hierbei hielt er eine dogmatische Lehrweise für durchaus möglich, "die ethische Weltanschauung, die wir dem Zögling mitgeben, verträgt das; ja sie ist auf Dogmatik mehr oder weniger angewiesen". (11) Die Welt der Werte und Ideale erlaube überhaupt keine "Vivisektion einer rationalistischen Untersuchung", "das Seziersmesser der logischen Schulung" könne "am ganzen Körper der ... Weisheit einsetzen", nur nicht hier "am Herzen". (12)

Schließlich forderte Kerschensteiner aber doch, die Schule sollte, "ehe der Schüler auf die Hochschule übergeht, in einer Art philosophischer Propädeutik die gesamten ihm bis dahin zum Verständnis gebrachten Werturteile, soweit

es die Reife der Schüler erlaubt, unter höhere Gesichtspunkte ... stellen". (13) Hierunter verstand er aber keine philosophischen Gesichtspunkte, sondern 'staatsbürgerliche', von seinem "Ideal eines sittlichen Gemeinwesens", eines "Kultur- und Rechtsstaates" (14) abgeleitete. Im gleichen Rahmen forderte Kerschensteiner wiederholt einen wissenschaftlichen Moralunterricht, da die "bloß religiöse Fundamentierung" der sittlichen Normen "erfahrungsgemäß unsicher" sei. Die Reife der meisten Schüler würde auf der Oberstufe für eine "wissenschaftliche Durcharbeitung der sittlichen Normen ... durchaus hinreichen". (15) Später überließ er "die Einführung in das System der Werte, in die Maximen der Moral" (16) jedoch dem Geschichts- und Religionsunterricht.

Da Kerschensteiner die Philosophie lediglich als kulturhistorisches Faktum wertete und sich von ihr kaum eine lebendige Wirkung auf die Jugend versprach, billigte er ihr innerhalb der Schularbeit im Grunde keine Bedeutung zu. Wenn er sie trotzdem einerseits als System der theoretischen Wissenschaften, andererseits als System der praktisch-sittlichen Normen im Schulunterricht berührt wissen wollte, konnten diese allgemein-vagen Bestimmungen zu einer neuen Grundlegung des Philosophieunterrichts nichts beitragen.

c) Die Berücksichtigung der Philosophie in der Lehramts-Prüfungsordnung von 1912

Vor der allgemeinen Erneuerung der Schulordnung bearbeitete das Ministerium zuerst die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt. Das Fachstudium wurde jetzt auf vier Jahre erhöht und die Teilnahme an praktischen Übungen und Seminarien gefordert. Die bis dahin geltende, von der Prüfungsnote abhängige Befähigungsabstufung fiel nun weg. Mit einigen geringfügigen Änderungen blieb die Ordnung auch nach dem Weltkrieg in Kraft. Im ersten, fachwissenschaftlichen Prüfungsabschnitt wurde zur Feststellung der "allgemeinen Bildung" nur ein deutscher Aufsatz gefordert, der Besuch philosophischer Vorlesungen wurde nicht mehr vorgeschrieben. Die Philosophie kam erst zusammen mit der Pädagogik im Rahmen der "praktischen Prüfung", die auf das Seminarjahr folgte, zur Sprache. Die Kandidaten der philologisch-historischen Fächer hatten hier ihre "Bekanntschaft mit den wichtigsten Tatsachen der empirischen Psychologie und eine übersichtliche Kenntnis von dem Entwicklungsgang der Geschichte der Philosophie ... darzutun" (17). Die im Entwurf dieser Ordnung von 1910 geforderte "Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze" (18) war also wieder weggefallen. Bei den alten Sprachen war dann

"namentlich" die Kenntnis der alten, bei den neuen Sprachen die der neuen Philosophie gefordert. Bei allen übrigen Fächern verlangte man nur bei der "Prüfung aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre" die Kenntnis der "hierfür grundlegenden Fragen der Philosophie und Tatsachen der Psychologie". Im Prüfungsausschuß mußte stets "ein Vertreter der Philosophie" (17) anwesend sein.

Was die Berücksichtigung der Philosophie betraf war hier eigentlich nur die starke Betonung der empirischen Psychologie neu, die ja mittlerweile eine unentbehrliche Hilfswissenschaft der Pädagogik darstellte. Darüberhinaus lag das Schwergewicht auf der Philosophiegeschichte, vor allem für die geisteswissenschaftlichen Fächer. Die Einbeziehung dieser beiden philosophischen Disziplinen in die 'praktische' Prüfung zeigte auch, daß es der Schulverwaltung hierbei weniger um eine philosophische Vertiefung des wissenschaftlichen Fachunterrichts zu tun war, sondern in erster Linie um eine allgemeine Fundierung der pädagogischen Arbeit.

d) Die Herausstellung einiger philosophischer Gesichtspunkte in der Schulordnung von 1911 und 1914

Nachdem das Jahr 1907 Bayern die Oberrealschule gebracht hatte, in deren Lehrplan jedoch keinerlei philosophische Gesichtspunkte zur Geltung kamen, folgte im Jahre 1911 die Schulordnung für die höheren Mädchenschulen, die einige philosophische Unterweisungen im Rahmen der Lektüre zuließ. Die sechsklassigen Mädchenschulen sollten "den heranwachsenden Mädchen eine erweiterte Bildung im vaterländischen Geiste ... gewähren und sie zugleich auf positiver religiöser Grundlage zu sittlicher Tüchtigkeit" erziehen. Im Deutschunterricht sollte die "Lektüre insofern ein wichtiges Mittel zur logischen Schulung" werden, als die Schülerinnen "den Aufbau und die logische Gliederung umfangreicher Stücke" (19) auffinden und schriftlich darlegen sollten. Von der dritten Klasse zweigte ein Gymnasial- und Realgymnasialkurs ab, die beide zur Reifeprüfung führten, während die 'Realabteilung' nur bis zur mittleren Reife ging. In den Gymnasialkursen war sowohl bei der modernen wie bei der antiken Lektüre der Oberklassen "der ethischen und ästhetischen Seite ... volle Aufmerksamkeit zu widmen" (20).

Drei Jahre später folgte die allgemeine Neuordnung des höheren Knabenschulwesens, welche die inzwischen in den anderen Ländern gewonnenen Erfahrungen auswertete und, da sie alle Vorschriften in einer Ordnung zusammenfaßte, zu-

gleich die umfangreichste Schulordnung Deutschlands darstellte. Das Gymnasium erfreute sich in ihr, gemäß der von Friedrich Thiersch geprägten humanistischen Tradition, immer noch einer gewissen Vorzugstellung, die anderen Abiturienten waren unter Umständen noch zur Ablegung bestimmter Ergänzungsprüfungen verpflichtet. Die bayerische Schulverwaltung griff auch nach dem Weltkrieg wieder auf die Ordnung zurück, da sie sich "nach den inzwischen ... gemachten Beobachtungen und Erfahrungen als gut und zweckdienlich" (21) erwiesen hatte.

Die höheren Lehranstalten sollten nach dieser Schulordnung "ihre Schüler auf religiöser Grundlage zu sittlicher Tüchtigkeit erziehen, ihnen eine höhere allgemeine Bildung in vaterländischem Geiste gewähren und sie zu selbständiger Geistesarbeit fähig machen". Der starken Betonung der religiösen Bildung entsprach wieder die schriftliche Reifeprüfung in diesem Fach. Das Hauptanliegen der neuen Schulordnung war die Konzentration des Unterrichts um eine der Schulart entsprechende Gruppe von Lehrfächern, wobei am Gymnasium und Realgymnasium die "sprachlich-historische Schulung" im Mittelpunkt stehen sollte, bei der Oberrealschule dagegen eine "vertiefte Ausbildung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern". (22) "Durch kunstgeschichtliche und staatsbürgerliche Unterweisungen" sollte die Schule außerdem das "Interesse und Verständnis" der Schüler "für das öffentliche Leben" (23) wecken. In den Lehrplänen selbst kamen diese Gedanken aber wenig zur Geltung, es überwog im Gegenteil die Tendenz, die einzelnen Schultypen aneinander anzugleichen; vor allem wurde das Gymnasium mit naturwissenschaftlichem Unterricht überladen.

Im katholischen Religionsunterricht der letzten Klasse war die "apologetische Behandlung der Lehre von Gott, von der Offenbarung und von der Kirche" vorgeschrieben. Im Deutschunterricht sollte die Prosalektüre dazu dienen, "den Gedanken- und Gesichtskreis der Schüler zu erweitern" und, wie an den Mädchenschulen, "ein wichtiges Mittel zur logischen Schulung" werden; bei Aufsätzen waren aber "sogenannte allgemeine Themen ohne Anlehnung an den Erfahrungs- und Erlebniskreis der Schüler" zu vermeiden. Im Zusammenhang mit der lateinischen Lektüre waren "wissenschaftliche, ethische und ästhetische Unterweisungen" vorgesehen, ferner war hier "ein besonderes Augenmerk auf die Klarlegung des logischen Gedankenzusammenhangs ... zu richten". Bei der zusammenfassenden Betrachtung eines Werkes sollte u. a. auch die "Weltanschauung" des jeweiligen Schriftstellers Beachtung finden. Im Griechischunterricht waren die in der Lektüre "verkörperten künstlerischen und ethischen Werte zu lebendiger Wirkung zu bringen"; die "Aufgabe der

formal logischen Schulung" würde dagegen mehr dem Lateinunterricht zu- fallen. Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern war jeder Hin- weis auf philosophische Gedankengänge vermieden, nur in der Oberrealschule wurde in der obersten Klasse "die Hypothese als Mittel der Forschung" (24) genannt.

Die Schulordnung von 1914 forderte also, ähnlich wie die von 1911, im Rah- men des sprachlichen Unterrichts gewisse logische, ethische und ästhetische Unterweisungen, jedoch ausschließlich im Zusammenhang mit der Lektüre. Das einheitsschaffende Moment der Philosophie war in keiner Weise berück- sichtigt, während der apologetische Religionsunterricht und die klassische Lektüre gewisse Hinweise auf weltanschauliche Fragen zuließ. Die Schul- behörde hatte hier dem Weltanschauungshunger der Zeit doch etwas Rechnung getragen, der allgemeinen Tendenz in Bayern entsprechend aber im Rahmen des religiösen und des historischen Bereichs.

22. Die Zeit des Ersten Weltkrieges und die preußische Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1917

a) Das allgemeine Streben nach Weltanschauung

Nach dem philosophiefreundlichen preußischen Lehrplan von 1901 hatte das vielfältige Interesse am philosophischen Schulunterricht bald seinen Höhepunkt erreicht, der durch die Direktorenkonferenzen von 1903 und das Erscheinen der grundlegenden Schriften Lehmanns bezeichnet wurde. Paulsens Artikel in Reins enzyklopädischem Handbuch, Vaihingers 'Philosophie in der Staatsprüfung', Ziertmanns Abhandlung in der 'Deutschen Schölerziehung' und Rauschs 'Elemente' bedeuteten einen gewissen Abschluß dieser ganzen Bemühungen um eine philosophische Vertiefung und Durchdringung der höheren Bildung. In diese Zeit fiel auch der preußische Lehrplan für die höhere Mädchenschulen, der die philosophische Propädeutik wieder obligatorisch in den Unterrichtsplan aufnahm.

Das neue Jahrhundert war jedoch infolge des unerhörten nationalen und wirtschaftlichen Aufschwungs und seines "flachen Optimismus" im Grunde jeder geistigen Verinnerlichung und philosophischen Besinnung abhold. "Wir treiben einer Katastrophe zu", schrieb Eucken 1913, "wenn dem unvermeidlichen geistigen Sinken nicht energisch widerstanden wird". (1) Der liberale Zeitgeist hatte inzwischen, von der abstrakten Philosophie gelangweilt und von der wirklichkeitsfremden Religion abgestoßen, Zuflucht bei dem lebensvollen Begriff Weltanschauung gesucht, der, auf dem Boden der Metaphysik erwachsen und um die Jahrhundertwende nur vereinzelt gebraucht, bald zum bunt schillernden Schlagwort wurde. Er schien alle Einseitigkeiten des Idealismus und Materialismus, alle Widersprüche zwischen wissenschaftlicher und religiöser Aussage zu überwinden und bereitete den Monismen verschiedenster Prägung den Boden. Unter Abstreifung jeglichen wissenschaftlichen Charakters schmolz er bald mit dem Begriff Lebensanschauung zusammen und nahm nun vielfach eine mythisch-religiöse Färbung an. Der den Haeckelkult ablösende Nietzschekult war ein untrügliches Zeichen für die Weltanschauungsnot der jungen Generation, die in der Zeit des Ersten Weltkrieges immer weiter um sich griff.

Sowohl die christlichen Kirchen, wie die idealistische Philosophie, wie die praktisch orientierte Wissenschaft standen diesem weltanschaulichen Sog weithin hilflos gegenüber. Auch die Schule hatte dieser Weltanschauungs-

sucht oder -sehnsucht kaum etwas entgegenzusetzen, selbst der Religionsunterricht wich diesen Fragen am liebsten ganz aus oder versuchte sie bloß autoritativ zu lösen. Die vielfältigen kulturkritischen Reformbestrebungen, die mit mehr oder weniger Radikalismus und Ethusiasmus vorgetragen wurden, aber schnell wieder versandeten, trugen mit ihren subjektivistisch-naturalistischen Weltanschauungslehren nur zur allgemeinen geistigen Verwirrung bei. Dadurch erhielt die schon um die Jahrhundertwende mehrfach aufgeworfene Frage, was die höhere Schule zur Lösung der weltanschaulichen Problematik beitragen könnte, und sollte, eine besondere Dringlichkeit und wurde nach Ausbruch des Weltkrieges wieder mit neuem Ernst gestellt.

Während die Beiträge zum philosophischen Schulunterricht um die Jahrhundertwende die weltanschauliche Orientierung als letztes, in der Schule kaum erreichbares Ziel ansahen, rückte diese Aufgabe jetzt mehr oder weniger in den Mittelpunkt der ganzen Bemühungen. Daher traten nun die für eine Weltanschauung grundlegenden erkenntnistheoretisch-metaphysischen Fragen vielfach in den Vordergrund, wogegen sich die traditionellen propädeutischen Disziplinen der Logik und Psychologie (vor allem die erstere) keiner großen Beliebtheit erfreuten. Im allgemeinen herrschte auch eine gewisse kritisch-idealistische Richtung vor, die sich in der Regel historisch orientierte und in Kant oder Eucken gipfelte.

Während man von evangelischer Seite gegen eine weltanschauliche Orientierung des Schulunterrichts - sofern sich diese im Rahmen des deutschen Idealismus hielt - nichts einzuwenden brauchte, sondern sie im Gegenteil vielfach begrüßte, stießen diese Versuche auf katholischer Seite auf heftigen Widerspruch. Bei der herrschenden "philosophischen Anarchie" (2) wurden die Schüler nur in Verwirrung gestürzt, wenn ihnen von den verschiedenen Lehrern einander widersprechende Weltanschauungen vorgetragen wurden. Außerdem könnten Weltanschauungsfragen nur auf dem Boden der Religion "mit Nutzen und Erfolg behandelt werden", weshalb jegliche weltanschauliche Unterweisung dem Religionslehrer überlassen wurde. Dadurch sei allein die notwendige "Einheitlichkeit und Stetigkeit" (3) in der Behandlung verbürgt. Die Vorschläge zur weltanschaulichen Vertiefung des philosophischen, literarischen oder wissenschaftlichen Fachunterrichts stammen sämtlich von evangelischer Seite; nur Hans Schmidkunz schlägt die Brücke zum katholischen Denken, er fällt auch aus dem Rahmen der übrigen Beiträge weitgehend heraus.

b) Beiträge zur weltanschaulichen Vertiefung des philosophischen Schulunterrichts

Die seit jeher bestehende Aufgabe der Schule, Lehrstoff in Bildungsstoff umzusetzen, wurde von Paul Lorentz als Umsetzung von "Weltkenntnis" in "Weltanschauung" verstanden. So stellte er das Streben "nach einer der gesamten ... Kenntnis der Wirklichkeit entsprechenden Weltanschauung" in den Mittelpunkt der höheren Bildung. Die Fähigkeit zur Bildung einer einheitlichen Weltanschauung sei bei der rein zweckhaft-technischen Einstellung der nationalen Kultur jedoch "allmählich sehr geschwunden". Auch auf der höheren Schule könne man nicht ohne weiteres annehmen, daß sich der Kenntnisstoff "später gewissermaßen von selbst in eine Weltanschauung umsetzen" würde; bei aller "Vermehrung der Weltkenntnis" komme die Schule über ein bloßes Nebeneinander ... wissenschaftlich einwandfrei festgestellter Tatsachen" aber nicht hinaus. Damit der Unterricht wirklich fruchtbar werde, bedürfe es einer "ideenmäßigen Erfassung" und geistigen "Organisation" des Tatsachenstoffes, dieser dürfe "nicht bloß gezählt und gemessen, er soll gewertet und gewogen werden". Dazu wollte Lorentz die sich in der geschichtlichen wie naturwissenschaftlichen Wirklichkeit "offenbarenden Ideen" aufgezeigt und herausgestellt wissen, ebenso müßte man im Sprachunterricht die Literaturwerke als "Gestaltungen von Weltanschauungen" verstehen lernen. Die Fähigkeit der Jugend, den "Stoff der Weltkenntnis zu künftiger Weltanschauung zu gestalten" werde vor allem durch eine "verstärkte Pflege der Philosophie ... angebahnt". Dabei dachte Lorentz weniger an einen eigenen Philosophieunterricht, als an die "sorgfältige Pflege der in allen Unterrichtsstoffen enthaltenen philosophischen Elemente", (4) wobei ihm besonders die Verbindung der "drei Fächer: Deutsch, Religion, Griechisch, ... von unerschöpflicher Fruchtbarkeit" (5) zu sein schien. Er empfahl hierbei aber nicht die Rückkehr zum deutschen Ideal "der Träumer und Denker", sondern einen "praktischen Idealismus", bei dem die beiden Hauptzüge des deutschen Wesens, "tiefe Innerlichkeit und starker Wirklichkeitssinn ... gleichmäßig zur Geltung" (4) kämen. Diese "lebendige Einheit von Natur und Idee" (6) sah Lorentz am klarsten bei Goethe verwirklicht; außerdem legte er großen Wert auf Euckens Philosophie, welche "die Selbständigkeit eines geistigen Lebensinhaltes" (7) in den Mittelpunkt stelle. Lorentz hatte im Deutschunterricht auch die Gelegenheit wahrgenommen, die Begriffe Individualität, Persönlichkeit, Umwelt, Entwicklung, und die Probleme des Todes, der Fortdauer nach dem Tode, der *vita activa* und *contemplativa* halb "kulturphilosophisch", (8) halb problemgeschichtlich zu behandeln.

Vielleicht die intensivste Forderung nach einem weltanschaulichen Unterricht erhob Gustav Wyneken, der Begründer der Jugendkulturbewegung. Er warf der bisherigen Schule deren unverbindlichen, subjektivistischen Charakter vor und forderte geradezu als "Resultat" der höheren Schulbildung "eine bestimmte Weltanschauung", die sich an dem "absoluten und ewigen Wert von Gedanken und Kunstwerken", orientiere. In seiner "Schulgemeinde" setzte er daher dem neuzeitlichen "Kultus der Persönlichkeit" den "Kultus des Gedankens" entgegen, der "in den Werken der Kunst und Philosophie (im weitesten Sinne)... die höchsten, reinsten Darstellungen des Geistes" erkenne. "Die Pflege des Verständnisses für Schönheit und Wahrheit" (9) müsse den Mittelpunkt des ganzen Schullebens darstellen. Daß er mit seinen Forderungen die Schule dem gerade verworfenen subjektivistischen Persönlichkeitsideal wieder auslieferte, kam ihm nicht zum Bewußtsein.

Für Paul Brock war die Philosophie von vornherein "Weltanschauungslehre", und gerade die Jugend hätte ein "leidenschaftliches Interesse" an einer "einheitlichen und in sich geschlossenen Welt- und Lebensauffassung". Diese könne nur die Philosophie vermitteln, welche die Schulbildung damit erst zum Abschluß bringe. Bei der formalen Logik hätte man zwar "keinen unerquicklichen Zusammenstoß mit der Religion zu befürchten", sie sei aber auch keine philosophische Propädeutik; sie überdies noch in eigenen Stunden zu behandeln, würde "jede Lust zur Philosophie von vornherein" unterbinden. Der Philosophieunterricht müßte die Schüler vielmehr "zunächst in einer allgemeinen Einleitung" darüber aufklären, was Philosophie sei und was sie wolle und was sie zu bieten habe. Den "Hauptinhalt... der philosophischen Belehungen" müßten dann die "Grundzüge der Metaphysik" und der "damit aufs engste zusammenhängenden erkenntnistheoretischen Probleme" bilden. Nur dadurch würde dieser Unterricht wirklich "dem Verlangen der Schüler wie dem Bedürfnis der Schule... entgegenkommen". Brock übertrug diese philosophischen Unterweisungen dem ganzen Fachunterricht, jedoch mit dem Schwergewicht im Deutschen, wo es besonders darauf ankomme, die "überall verborgenen philosophischen Elemente" hervorzukehren. Auf diese Weise könne die Schule die Jugend "auch ohne Sonderunterricht in das weite Reich der Philosophie einführen". (10)

F. Debo, der in seinem "Leitfaden zur Einführung in die Philosophie" von 1913 ebenfalls sofort die den Primanern vor allem interessierenden erkenntnistheoretischen und metaphysischen Fragen aufgriff, forderte jedoch eigene Stunden für diesen Unterricht. Der Leitfaden behandelte die verschiedenen erkenntnistheoretischen-metaphysischen Standpunkte in der Reihenfolge, wie sie all-

mählich aus dem natürlichen Denken herauswachsen. Debo hielt sich aber nicht an die historische Entwicklung der philosophischen Problematik, sondern ging, der psychologischen Entwicklungstendenz der verschiedenen Standpunkte folgend, systematisch vor. Vom naiven Realismus und Idealismus ausgehend, kam er zum wissenschaftlichen Empirismus und Rationalismus, untersuchte dann die Möglichkeit eines Monismus (Materialismus und Spiritualismus) und überwand den Gegensatz von Dogmatismus und Skeptizismus schließlich im Kantschen Kritizismus. Dieser bildete nach Debos Ansicht auch die Krönung des ganzen philosophischen Schulunterrichts und den Ausgangspunkt für alle weiteren philosophischen Bemühungen.

Hans Richtert, der Initiator der preußischen Schulreform von 1925, griff diesen Vorschlag Debos erfreut auf; "nicht Logik und Psychologie, sondern Erkenntnistheorie und Metaphysik" (11) seien nötig, um die Schüler an die Philosophie und damit an die zentralen Fragestellungen Kants heranzuführen. Der in Richtung auf das persönliche Werterleben hin vertiefte Kritizismus werde auch "die innere Einheit des Religiösen mit den übrigen Bewußtseinsmomenten herbeiführen" können und sei daher "bei der Herstellung ... solcher Bildungsreligion... als regulierendes Prinzip" (12) nicht zu entbehren.

Koppermann wollte in dem an den preußischen Mädchenschulen ja vorgesehenen Philosophieunterricht ebenfalls die Erkenntnistheorie entwickeln, die alle Schulwissenschaften verbinden und den Schülerinnen damit die "Grundlage zu einer eigenen, klaren Weltanschauung" geben könnte. Der Unterricht könnte sich aber nicht an ein bestimmtes System binden, sondern müßte - gemäß dem Vorschlag Rehmkes - "in die Gesamtheit der bisher entstandenen Systeme, in die Geschichte der Philosophie" (13) einführen, die Koppermann in Euckens metaphysisch-idealistischem System gipfeln ließ.

Auch Kurt Kessler sah in Euckens "deutschem Idealismus" eine neue Grundlage für den weltanschaulichen Philosophieunterricht an den höheren Schulen gegeben, an der man "nicht achtlos vorbeigehen" dürfe.

Von der dreijährigen philosophischen Propädeutik an den höheren Mädchenschulen Preußens ausgehend, wollte Kessler den Philosophieunterricht schon in der Obersekunda durch die "Lektüre leichterer philosophischer Stücke" (14) vorbereitet wissen, wobei er Schiller, Kant, Fichte und Eucken nannte. An den Religionsunterricht anknüpfend begann er dann mit der "Behandlung ethischer Fragen", die ihn zur Psychologie hinüberführten, bei der er aber nur die Hauptprobleme erörtert wissen wollte. Im nächsten Jahr folgte die Logik,

die er eng mit der Erkenntnistheorie verband; diese müsse auch "die Grundlage der Weltanschauung" aufzeigen und "über das Recht oder das Unrecht der Metaphysik" entscheiden. Im letzten Jahr sollte schließlich eine "Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung der philosophischen Ideen" alles Bisherige "sammeln und zur Einheit zusammenschließen". "An charakteristischen Lebensanschauungen (Plato, Plotin, Augustin, Thomas, Spinoza, Kant, Fichte, Eucken) müßte weiter das Wesen wahrer, in der Tiefe verankerter Weltanschauung klargelegt werden". (15) Trotz aller Beschränkung mußte dieser abschließende Unterricht vor allem "die Weltbedeutung der großen philosophischen Ideen" herausarbeiten, den Schülern "Anweisungen und Stützen für den ihrer harrenden Weltanschauungskampf" geben und ihnen schließlich zu einem Standpunkt verhelfen, von dem aus sie "später selber zu einer Welt- und Lebensanschauung" (14) gelangen könnten.

Zu einer ähnlichen Zielsetzung wie Kesseler kam W. A. Lay, der in seinem Lehrbuch bei der Psychologie auch die ethischen und religiösen Gefühle behandelte und die Logik in die Erkenntnislehre übergehen ließ, bei welcher er die verschiedenen weltanschaulichen Lösungsversuche "in geschichtlichem Zusammenhang" (16) - in Kant gipfelnd - vorführte. Im Zusammenhang mit einer 'Rundfrage über Wert und Bedeutung des realistischen Bildungswesens' forderte er auch für die Realschulen einen "philosophischen Abschluß des gesamten Unterrichts". (17)

Einen neuartigen Gedanken warf Horst Engert in die Diskussion, der den Oberprimanern nicht "Psychologie, formale Logik und Geschichte der Philosophie", d. h. eine Fülle von "philosophischen Kenntnissen" vorsetzen, sondern sie "zur philosophischen Problemstellung" hinführen und damit ihr 'Verständnis für die Philosophie' wecken wollte. Bei einem einstündigen Kurs mit etwa 40 Lehrstunden rechnete er vier Stunden für eine kurze Einleitung, bei der er die Philosophie als "Lehre von einer wissenschaftlichen Weltanschauung" deutete, entwickelte dann im Gespräch mit den Schülern die "naive Fragestellung" auf dem Gebiet der Logik, Ethik und Ästhetik, verfolgte danach das "historische Auftreten und die historische Entwicklung dieser Fragestellung, um den Kurs mit einem "systematischen Versuch einer modernen Formulierung der philosophischen Grundfragen" abzuschließen (je zwölf Unterrichtsstunden). Der Unterricht dürfe sich an kein bestimmtes philosophische System binden und nur Lösungsmöglichkeiten aufzeigen, trotzdem aber den "Forderungscharakter" der Philosophie deutlich herausstellen, also "weder zum Skeptizismus noch zum Dogmatismus führen". (18) Die eigentliche Lösung der Fragen wies Engert dem eigenen Nachdenken und künftigen Studium zu; so machte sich auch das allgemeine weltanschauliche Streben bei ihm kaum bemerkbar.

c) Die Philosophie als Grundlage und Ziel des wissenschaftlichen Unterrichts bei Willy Moog

Den modernen Weltanschauungskündern gegenüber vertrat Willy Moog wieder das Anliegen einer streng wissenschaftlichen, systematischen Philosophie. Weltanschauungslehren könnten wohl "philosophischen Gehalt aufweisen", seien aber "prinzipiell erst eine Vorstufe zur Philosophie", die "erst als ... wissenschaftliche Theorie ... gerechtfertigt" (19) sei. Die Philosophie habe auch eine innige Beziehung zum konkreten Leben des Menschen, könne aber nicht im "bloßen Leben und Erleben begründet" werden. Der an sich berechnete "Ruf nach Metaphysik" dürfe nicht zu träumerisch-verführerischen "Weisen des Gefühls und des Glaubens" verlocken oder zu "nebelhaften Gebilden der Spekulation", sondern zeige nur das "Verlangen... nach einem logisch festbegründeten wissenschaftlichen System". (20)

Da "philosophisches Denken ... die Grundlage" alles wissenschaftlichen Denkens sei, müßte die Philosophie auch das Fundament des ganzen wissenschaftlichen Schulunterrichts bilden. Darüber hinaus bedeute sie als "einheitschaffende Macht", (21) welche die wissenschaftlichen Ergebnisse zusammenfasse und für die Bildung einer Welt- und Lebensanschauung fruchtbar mache, zugleich "die notwendige Krönung der ganzen Schularbeit". Zur Lösung dieser Aufgabe könne der ganze Unterricht beitragen, indem er, ohne Erweiterung des Lehrplans, die im Lehrstoff selbst liegenden philosophischen Momente schärfer hervortreten lasse und den Schülern auf diese Weise die Grundfragen und Hauptprobleme der Wissenschaften zum Bewußtsein bringe. Es müßte aber "der ganze Unterricht ... auf das Ideal einer allgemein philosophischen Bildung gerichtet sein", "gelegentliche philosophische Exkurse" würden den Lauf des Unterrichts nur stören und das philosophische Interesse nur zersplittern". (22)

Daneben hielt Moog aber einen "zusammenhängenden systematischen" (23) Philosophieunterricht "mit besonderen Stunden für unbedingt erforderlich". Dieser Unterricht müßte die sich in allen anderen Fächern ergebenden "logischen, psychologischen, ethischen, ästhetischen und metaphysischen Fragen" aufgreifen und philosophisch "beleuchten", (22) um das Interesse der Schüler systematisch auf die Philosophie selbst zu lenken. Er könne natürlich keine hochschulmäßige, wissenschaftliche Systematik anstreben, sondern müsse die "Probleme geschickt auswählen und der Fassungskraft der Schüler" (23) anpassen. Moog dachte hierbei in erster Linie an die "freie Erörterung philosophischer Probleme, die für die Bildung einer Welt- und Lebensanschauung wichtig sind". Dazu schien ihm "eine Betrachtung der philo-

sophischen Standpunkte, wie wir sie bei großen Denkern finden, eine Entwicklung der bedeutendsten philosophischen Probleme aus der Geschichte der Philosophie heraus" wesentlicher zu sein als die "Behandlung einiger Kapitel aus Logik und Psychologie". (24) Wie Rehmke sah er in der Geschichte der Philosophie "die naturgemäße Vorbereitung" für die Philosophie selbst, wenn sie nicht bloß historische Fakten darbiere, sondern als "Geschichte philosophischer Probleme" deren "sachliche Entwicklung" bis in die Gegenwart hinein verfolge. Bei einer Beschränkung auf die Hauptprobleme würden für diesen Unterricht "je zwanzig Stunden in Unter- und Oberprima ausreichen".

Wenn ohne das philosophische Denken die "zentrale Einheit und Vollendung der Bildung" auch nicht gewonnen werden könne, sei das letzte Ziel der Philosophie, der einheitliche Zusammenschluß alles Wissens und aller Lebens- erfahrung zu einer wissenschaftlich begründeten Welt- und Lebensanschauung, erst im Laufe des Lebens zu erreichen. So dürfe man sich von dem philosophischen Schulunterricht nicht allzu viel erwarten. Wie in anderen Fächern auch nicht alle Schüler angesprochen werden könnten, habe der Philosophie- unterricht bereits "seine Berechtigung erwiesen", wenn durch ihn "nur einige" Schüler "gefördert und angeregt werden". (25) Zum Ideal einer "wahrhaft philosophischen Bildung" könne die Schule "nur die Wege ... ebnen". (26)

d) Der Ausbau der traditionellen philosophischen Propädeutik durch
Hans Schmidkunz

Obwohl Moog den wissenschaftlichen Charakter der Philosophie herausgestellt hatte, sah er sich innerhalb der Schule noch vorwiegend auf eine historische Behandlung der Probleme angewiesen. Bei Hans Schmidkunz trat dagegen das wissenschaftlich-systematische Interesse in den Vordergrund. Er vertrat hierbei wieder das traditionelle, aber nur in Österreich ernsthaft durchgeführte Lehrsystem der philosophischen Propädeutik, das auf einem fachmäßiger Logik- und Psychologieunterricht beruhte und in eine zusammenfassende Einführung in die Philosophie ausmündete, und forderte für diesen Unterricht zwei Wochenstunden während der beiden letzten Jahre.

Da das letzte Ziel des wissenschaftlichen Unterrichts die "Fügung der Seele unter das Logische" sei, schrieb er dem "Wechselspiel zwischen Psyche und Logos" (27) eine besondere Bedeutung für die gesamte pädagogische Tätigkeit zu. Logik und Psychologie würden unter allen philosophischen Disziplinen auch der Forderung nach objektiver Greifbarkeit des Lehrgebiets und der Unabhängig-

keit von subjektiven Meinungen und Perspektiven noch am ehesten entsprechen. Außerdem führte Schmidkunz für die traditionelle Propädeutik auch noch einen praktisch-pädagogischen Gesichtspunkt an: "wer Logik innehat, gelangt leicht auf den Weg zur übrigen Philosophie; wer erst nur diese inne hat (soweit davon überhaupt die Rede sein kann), kommt schwerlich mehr zur Erlernung von Logik und Psychologie Erst das noch dem schulmäßigen Lerne. Nane nachher das in freierer Arbeit zu Erlernende! Logik und Psychologie sind wenigstens in ihren objektiven Grundzügen noch Schulfächer; 'Philosophie' ist kein Schulfach mehr, sondern ein Hochschulfach. Jene beiden passen für das zweite Lebensjahrzehnt, Philosophie und zumal Metaphysik frühestens für das dritte". (28)

Den vielfachen Gegnern des Logik- und Psychologieunterrichts wich Schmidkunz insofern aus, als er ihnen eine "fachgerechte Beherrschung der Philosophie" absprach. Zur Befriedigung des vielberufenen "metaphysischen Bedürfnisses" und "Einführung ... in die eigentlichen, intimen Gegenden der Philosophie" verwies er auf die "Einleitung in die Philosophie als dem dritten abschließenden Teile der Philosophischen Propädeutik". Dieser Einleitung wollte er zum Teil schon im Logik- und Psychologieunterricht gerecht werden, indem er "an die Logik die Gegenstandstheorie samt Werttheorie und die Erkenntnistheorie, an die Psychologie einerseits die Ästhetik und Ethik, andererseits die Metaphysik angeschlossen" wissen wollte. Auf diese Weise baute er "Proben aus sämtlichen Gebietsteilen" der systematischen Philosophie in das feste Gerüst des Logik- und Psychologieunterrichts ein, wobei er nur bemüht war, die in die Propädeutik "hineingezogene" Philosophie "möglichst auf relativ Objektives" zu beschränken, um das "Abgleiten" der wissenschaftlichen Philosophie in eine "belletristische" zu vermeiden.

Diese "einzelnen ... Anknüpfungen" wollte Schmidkunz schließlich zu einer enzyklopädischen Einleitung in die Philosophie zusammengefaßt wissen, die jedoch keinen "Überblick über den Gesamtumfang" sondern nur eine Übersicht über den "Gesamtumfang" des philosophischen Bemühens geben sollte. Er wollte hierbei neben den eigentlichen systematischen Disziplinen der Philosophie auch die "philosophischen Anwendungsdisziplinen" erfassen, von der Religions- bis zur Naturphilosophie, Gesellschafts-, Rechts-, Kunst- und Sprachphilosophie, die Philosophie der Pädagogik und der Technik. Damit wollte Schmidkunz die philosophische zu einer "gesamtwissenschaftlichen Enzyklopädie" nach Art einer "akademischen Propädeutik" (29) erweitern, welche die letzte Krönung der Schulbildung und zugleich den Übergang zum Universitätsstudium wie zum Berufsleben darstellen würde.

Schmidkunz dehnte also die philosophische Propädeutik, vom Logik- und Psychologieunterricht ausgehend, schließlich so weit aus, daß sie auch die kühnsten Wünsche befriedigen konnte. Nur die Geschichte der Philosophie, die wegen ihres festen Bestandes an philosophischen Gedanken und relativ leichten objektiven Darstellbarkeit in dieser Zeit vielfach für den schulmäßigen Philosophieunterricht herangezogen worden war, schloß er grundsätzlich aus. Wenn sie auch nicht bloß Geschichte sei, so sei sie "eben nicht systematische Philosophie, in dem Sinn der Frage nach den Objekten selbst statt nach den Meinungen über sie". Die Schule bedürfe aber zur "Auswertung und Krönung ihrer Gaben" gerade einer "Behandlung philosophischer Objekte selbst" mit Bevorzugung des Systematischen vor dem Historischen, "des Zeitlosen vor dem Zeitlichen". (30)

Bei dieser starken Betonung des systematischen Moments wandte sich Schmidkunz besonders scharf gegen die in Preußen übliche Verbindung der philosophischen Propädeutik mit dem Deutschunterricht. "Sprachunterricht ist kein Sachunterricht"; wenn man die Philosophie "zum Sprachlichen schlägt, so verwirrt man diesen Gegensatz und tut - im Banne bestimmter Überlieferungen", welche die Philosophie nur als Begriffsdichtung gelten lassen - ihr "ein weithin schädliches Unrecht an. Logik ist keine Variante der Sprache", Philosophie "keine Variante der Literaturgeschichte". Mit dieser Verbindung werde sowohl dem Deutschunterricht "Unrecht und Unfug angetan", wie auch der philosophischen Propädeutik ein "schwerer Schaden" (31) zugefügt. Bloß "allgemeine weltanschauliche Erörterungen könnten der Philosophie nichts nützen, sondern höchstens "die von der Schule mühsam erreichte Denksucht" (32) wieder verderben. Bei allen Versuchen, die philosophische Propädeutik anderen Fächern zuzuweisen, werde die "Unfähigkeit oder Ungeeignetheit dieses Gegenstande, ein eigenes Unterrichtsfach auszumachen gleichsam als eine gar nicht erst zu diskutierende Selbstverständlichkeit vorausgesetzt", (33)

Der Philosophieunterricht müßte natürlich als "Arbeitsunterricht" die Selbsttätigkeit der Schüler anregen, doch gab Schmidkunz zu, daß der Unterricht um so langsamer vorangehe, "je methodischer" er gegeben werde. "Mit hochgespannter Pädagogik absolviert man zu wenig Stoff, und ohne ein Quantum Dogmatik erreicht man nicht alle Breiten des Lehrstoffes". (34) So war Schmidkunz einer systematischen Darbietung des Stoffes nicht ganz abgeneigt, wobei ihm ein Leitfadens vorschwebte, der den Logik- und Psychologiestoff mit den entsprechenden Ansatzstellen für die Einbeziehung der übrigen Gebiete der Philosophie und die philosophische Enzyklopädie umfassen mußte. Die Höflerschen Propädeutiklehrbücher waren Schmidkunz noch zu eng, die Willmannschen

zu einseitig aristotelisch orientiert; für die philosophische Enzyklopädie erschien ihm Oswald Külpes "Einleitung in die Philosophie" (35) als ganz geeignet.

In Bezug auf die Hochschule erhob Schmidkunz wieder die Forderung nach einer "fachgerechten philosophischen Schulung" der zukünftigen Propädeutik Lehrer, verbunden mit "Übungen und eventuell auch Vorlesungen über Didaktik der Philosophischen Propädeutik". Die pädagogischen Universitätsseminare bedürften auch einer besonderen Abteilung für dieses Fach, wie die Vertreter der Pädagogik überhaupt den Philosophieunterricht "zu ihrem wichtigsten Erforschungs- und Forderungsobjekt machen" (34) mußten. Die preußische Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1911 nahm sich auch sowohl der allgemeinen philosophischen Vorbildung der Lehrer wie der philosophischen Propädeutik besonders an.

e) Die preußische Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen

Die Lehrordnung von 1901 war inzwischen wieder in vielen Punkten reformbedürftig. Die Schulbehörde leitete die Reform kurz vor Ausbruch des Weltkrieges durch die Erneuerung der Prüfungsordnung für die Lehramtskandidaten ein, da sie "die Heranbildung des Nachwuchses im höheren Lehramt" für wichtiger hielt "als die Aufstellung neuer Lehrpläne und das Ausdenken neuer Schularten und Organisationsmöglichkeiten". (36) Der 1914 vorgelegte Entwurf hatte die allgemeine Philosophieprüfung enger mit der wissenschaftlichen Fachprüfung verbunden, nur die Logik war gegenüber der bisherigen Ordnung von 1898 gestrichen. Bei der Feststellung des Prüfungsergebnisses konnte auch "über geringere Mängel ... in der Philosophie, .. hinweggesehen werden". (37) Von seiten der Universität hatte sich außerdem ein gewisser Widerstand gegen diese Prüfung erhoben, wie auch die "philosophische Prüfung als obligatorischer Bestandteil des Dokorexamens" (38) zu Beginn des Jahrhunderts bei fast allen philosophischen Fakultäten weggefallen war. Es war nicht zuletzt dem unentwegten Eintreten Lehmanns zu verdanken, daß die endgültige Fassung die Philosophieprüfung wieder wesentlich stärker betonte. Der Unterrichtsminister hatte sich hier die Maxime Erythropels zu eigen gemacht: "Es ist nötig, daß die Lehrerwelt wieder philosophischer wird, damit es auch die Jugend werde". (39)

Die inmitten des Kriegsgeschehens erscheinende Ordnung der Prüfung und der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen übernahm einige wichtige Neuerungen der bayerischen Ordnung von 1912, so die grundsätzliche Zweiteilung der Prüfung in die wissenschaftliche Fachprüfung nach Vollendung des achtsemestrigen Universitätsstudiums und die pädagogische Prüfung nach Abschluß der zweijährigen praktischen Vorbereitungszeit. Die Lehrbefähigung erster und zweiter Stufe fielen ebenfalls weg, dafür mußte sich jeder Kandidat zwei Hauptfächer und ein Nebenfach wählen. Außerdem gab es eine Reihe von wissenschaftlichen, sprachlichen und technischen Zusatzfächern. Die schon seit 1866 viel umstrittene Überprüfung der 'allgemeinen Bildung' wurde endlich auf Philosophie und Pädagogik eingeschränkt. Die Philosophie wurde nun - im Gegensatz zu Bayern - der wissenschaftlichen Prüfung zugewiesen. Während des Studiums mußten alle Kandidaten auch philosophische und pädagogische Vorlesungen hören. Von den zwei schriftlichen Hausarbeiten konnte eine dem Gebiet der Philosophie entnommen werden; der Kandidat hatte hierbei zu zeigen, wie weit er "philosophische Fragen ... zu beurteilen versteht und ob er fähig ist, seine Gedanken klar und folgerichtig darzustellen".

Die mündliche Philosophieprüfung forderte: "Der Kandidat soll sich mit den Grundfragen der Psychologie und der Ethik, insbesondere mit denen, die sich auf das Seelenleben der Jugend beziehen und die für den künftigen Lehrer und Erzieher wichtig sind, sowie mit den Grundfragen der Logik und der Erkenntnislehre vertraut gemacht haben. Er soll ferner zeigen, daß er sich mit einigen Hauptwerken eines hervorragenden, für seine Fachwissenschaft besonders in Betracht kommenden Philosophen oder mit einem wichtigeren Problemkreise aus der Philosophie, der mit seinem Fachstudium im Zusammenhang steht, oder aus der philosophischen Erziehungslehre beschäftigt hat und für die Bedeutung der von ihm behandelten Gebiete innerhalb der Geschichte der Philosophie Verständnis besitzt. Er muß imstande sein, über seine Gedanken in klarer, zusammenhängender Darstellung Rechenschaft abzulegen".

Die Prüfungsordnung ging auch bei allen Sprachen, soweit sie als Hauptfach gewählt wurden, auf die Philosophie ein. Für Deutsch forderte sie: "Bekanntheit mit der deutschen ... Philosophie ..., soweit sie für das Verständnis der wichtigeren deutschen Schriftsteller alter und neuer Zeit nötig ist". Für Lateinisch: "Bekanntheit ... mit der ... Religion, Philosophie und Kunst der Römer"; für Griechisch: "Bekanntheit mit ... der Religion, Mythologie und Philosophie der Griechen, soweit dies zum Verständnis der Schriftsteller notwendig ist". (40) Bei den neuen Sprachen wurde einfach die Bekanntheit

mit der Philosophie Frankreichs bzw. Englands gefordert. Bei der Mathematik und den Naturwissenschaften fehlten besondere Hinweise auf eine philosophische Vertiefung. Bei der pädagogischen Prüfung wurde auf die ethischen und psychologischen Grundlagen der Erziehung großen Wert gelegt, jedoch nur in Bezug auf die praktische Arbeit.

"Daß die Philosophie in solcher Weise vor allen anderen Gebieten herausgehoben wird, entspricht der zentralen Stellung, die sie von jeher an den Universitäten einnimmt. Der künftige Lehrer soll sich schon auf der Universität mit philosophischen Fragen beschäftigen, zunächst mit denen, die sich auf die Seelenkunde beziehen; die Abhängigkeit der psychischen Vorgänge vom leiblichen Organismus, die Entstehung von Empfindungen, Vorstellungen, Begriffen, die Willensstrebungen, das Verhältnis des erkennenden Subjekts zu den Gegenständen der Erkenntnis, wovon die entscheidenden Stellungnahmen in den Betrachtungen über das Wesen der Dinge abhängen, die Begründung des Gefühls für Schönheit und Form, die Begründung des Sittengesetzes und die Kennzeichen sittlichen Handelns. Die Philosophiegeschichte zeigt die Bewegungen des gesamten Geisteslebens der Kulturvölker, von den ersten Regungen wissenschaftlichen Denkens bis zu den Fragen der Weltanschauung und Weiterklärung, die unsere Zeit bewegen. So hat die Philosophie Beziehungen zu allen Wissenschaften, zur Religionswissenschaft, zu den sprachlich-geschichtlichen wie zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und zur Kunstlehre und rückt die Sonderfächer in den großen Zusammenhang alles geistigen Geschehens". So Karl Reinhardt in seinen halbamtlichen Erläuterungen zur Prüfungsordnung. Daß sich jeder Lehramtskandidat "mit all diesen Zweigen eingehender" beschäftige, sei natürlich nicht möglich und werde "von der Prüfungsordnung nicht verlangt, wohl aber, daß er Teilnahme für diejenigen Hauptfragen der Philosophie gewinnt, die sich auf das Seelenleben der Jugend beziehen und die mit seinen Fachwissenschaften in engerem Zusammenhang stehen". (41)

So erfreulich die Forderung nach einer engen Verknüpfung der philosophischen Fragestellung mit den Fachwissenschaften und den konkreten erzieherischen Aufgaben des Lehrers war, die Schulbehörde hatte hierbei das eigentliche metaphysische Anliegen der Philosophie weitgehend aus dem Auge verloren bzw. beiseite gelassen. So trat auch das Weltanschauliche Moment bei diesen Prüfungsbestimmungen nicht in Erscheinung. Nur die Erläuterungen Reinhardts betonten die einheitschaffende Macht der Philosophie, doch stand auch hier die psychologische bzw. die historische Betrachtungsweise im Vordergrund.

f) Die Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik

Neben den dreizehn Fachprüfungen und der allgemeinen Philosophieprüfung sah die Ordnung von 1917 noch 'Zusatzprüfungen' in sechzehn Fächern vor, die zum Teil gar nicht im lehrplanmäßigen Unterricht vorkamen, die aber an die Stelle des Nebenfaches treten konnten. An erster Stelle wurde hierbei die philosophische Propädeutik genannt. Deren Bindung an ein bestimmtes Hauptfach war damit vollständig weggefallen.

Wurde die philosophische Propädeutik von einem Kandidaten als Neben- oder Zusatzfach gewählt, mußte die zweite schriftliche Hausarbeit ein philosophisches Thema behandeln. Sowohl in der schriftlichen wie in der mündlichen Prüfung hatte der Kandidat wieder "die Fähigkeit zu klarer und bestimmter Auffassung philosophischer Fragen darzutun". Bei der mündlichen Prüfung wurde dann im einzelnen gefordert: "Eingehende, durch das Studium von Originalschriften gewonnene Kenntnis eines der Hauptsysteme der Philosophie und seiner Stellung und Tragweite in der Geschichte der Philosophie. Verständnis für die geschichtliche Entwicklung philosophischer Probleme. Vertrautheit mit den Fragen der Logik und Erkenntnislehre, unter besonderer Berücksichtigung der Methodenlehre, und Kenntnis der hauptsächlichlichen Ergebnisse der Psychologie, namentlich solcher Untersuchungen, die in engerer Beziehung zu Erziehung und Unterricht stehen (Psychologie des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, des Willens), sowie mit den philosophischen Fragestellungen, die sich auf die Hauptfächer des Kandidaten beziehen (Philosophie der Religion, der Sprache, der Geschichte, der Kunst, der Mathematik, der Naturwissenschaften)" (42)

Diese Forderungen gingen über das in der allgemeinen Philosophieprüfung verlangte kaum hinaus; der Kandidat mußte nur ein 'Hauptsystem der Philosophie' gründlich studiert haben, das über eine gewisse 'Tragweite' innerhalb der Philosophiegeschichte verfügte. Der wiederholt erneuerten Forderung einer problemgeschichtlichen Behandlungsweise war auch Rechnung getragen worden. Die Logik war, wie bei der allgemeinen Philosophieprüfung, mit der Erkenntnislehre verbunden; die Betonung der Methodenteile wies wohl auf die Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Weltanschauung hin. Die Verknüpfung der philosophischen Kenntnisse mit dem Fachwissen und der psychologischen mit der praktischen Schularbeit war wieder besonders herausgestellt.

Sowohl die Beibehaltung der besonderen Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik wie die Möglichkeit, diesen Gegenstand nicht nur als Zusatzfach, sondern auch als Nebenfach zu wählen, wies darauf hin, daß die preußische

Unterrichtsverwaltung die Einführung eines eigenständigen Philosophieunterrichts im Auge behielt. Hans Richert griff diesen Gedanken nach dem Weltkrieg auch mit großer Entschiedenheit auf, wie der unglückliche Ausgang des Krieges überhaupt zu einer allgemeinen Besinnung auf die metaphysischen Wurzeln der deutschen Kultur und der ihr zugrundeliegenden Weltanschauung aufrief.

S c h l u ß

Einige Gedanken zur Weiterführung der Arbeit

Der vorliegende Gang durch die bayerische und preußische Schulgeschichte des neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts versucht allen Strömungen gerecht zu werden, die den philosophischen Schulunterricht in diesem Zeitraum beeinflussten. Wegen der Weite der Fragestellung wird die Darstellung aber sicher nicht allen Ansprüchen genügen, die an so eine historische Arbeit gestellt werden können. Die kritische Auswertung all dieser Bewegungen und Bestrebungen für die konkrete Gestaltung des Philosophieunterrichts in Gegenwart und Zukunft muß auch einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben. Zuvor müßte noch in einem dritten Teil der Zeitraum zwischen den beiden Weltkriegen gesichtet werden, in dem viele der vorausgehenden Ansätze neu aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. In ihm kamen eine Anzahl neuer Gesichtspunkte hinzu, die sich aus der Diskussion um die Richertsche Schulreform und dem Aufgreifen dieser Fragen von katholischer Seite ergaben. Die beiden Zeitschriften für den Philosophieunterricht (1) stellten ein Sammelbecken der verschiedenartigsten Vorschläge dar. Der alles überschwemmende Nationalsozialismus schuf dann eine völlig neue Situation, in der sich aber so manche Konsequenzen des 'deutschen' Denkens in aller Schonungslosigkeit offenbarten. Die 'weltanschauliche' Versenkung des gesamten Schulunterrichts erreichte überdies im 'Dritten Reich' (von der Ostzone abgesehen) einen absoluten Höhepunkt. Ein vierter Teil könnte die Ansätze zusammenfassen, die nach dem Zusammenbruch von 1945 in redlicher Selbstbesinnung ein neues Fundament für die philosophische Unterweisung in der Schule zu gewinnen suchten.

Eine systematische Auswertung dieses ganzen Zeitraumes für die grundsätzliche Erörterung der vielschichtigen Problematik des philosophischen Schulunterrichts liegt bereits in der Kölner Dissertation von Karl Püllen (2) vor. Die bayerischen Verhältnisse zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts sind hier aber - wie in der gesamten bisherigen Literatur - in keiner Weise berücksichtigt, ebensowenig die Frage des Lyzeums bzw. einer wissenschaftlich-philosophischen Übergangsstufe zwischen Gymnasium und Universität, wie sie nach dem Krieg etwa das Leibniz-Kolleg in Tübingen darstellte. Die vielfältigen Bemühungen um eine Auflockerung der Oberstufe und ein studium generale verfolgen im Grunde eine ähnliche Tendenz, ohne daß der philosophische Aspekt dabei aber wirklich zum Tragen käme, weshalb diese Versuche meist

schon im Ansatz steckenbleiben. Zur Auswertung der vielen Beiträge zur philosophischen Durchdringung und Vertiefung der einzelnen Schulfächer ist bereits eine umfangreiche Vorarbeit geleistet worden. Püllen bringt eine Zusammenstellung der diesbezüglichen Literatur. (3) An umfassenden Darstellungen wären vor allem zu nennen: die "Philosophische Propädeutik" G. Lambecks, (4) die "Einführung in die Philosophie" von J. Münzhuber (5) und die von Th. Ballauf herausgegebenen Abhandlungen über die "Philosophie im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht". (6)

Was die allgemeine philosophische Vorbildung der Lehramtskandidaten betrifft, ist Vaihingers "Philosophie in der Staatsprüfung" von 1906 trotz der Einseitigkeit seines Standpunktes immer noch die eingehendste Untersuchung. Wenn diese Fragen auch besonders nach 1945 vielfach diskutiert und die Zusammenhänge zwischen Philosophie und Bildung eingehend untersucht worden sind, stellt eine zusammenfassende Darstellung dieses ganzen Fragenkomplexes noch aus. Ähnlich liegen die Verhältnisse bezüglich der Ausbildung der Philosophielehrer, eine Frage, die zwar erst in einigen Ländern aktuell ist, der aber eine entscheidende Bedeutung in der Diskussion um die Möglichkeit oder Unmöglichkeit des philosophischen Schulunterrichts zukommt. Die im ehem. Preußen mit der Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik gemachten Erfahrungen bieten hier eine gewisse Grundlage, bei einer eingehenden Untersuchung mußten aber auch die österreichischen und schweizer Verhältnisse, die den deutschen ziemlich ähnlich sind, mit berücksichtigt werden.

Wenn die Frage des Philosophieunterrichts auch in erster Linie eine pädagogische Frage ist, kann sie nur dann einer befriedigenden Lösung zugeführt werden, wenn die Philosophie selbst wieder einen Zustand erreicht, der ihre obligatorische Einführung in die Schule sowohl vor dem wissenschaftlichen wie vor dem religiösen Gewissen rechtfertigt. Hier liegt - heute wie vor 150 Jahren - einer der entscheidenden Gründe für die Ablehnung des Philosophieunterrichts. Es zeigen sich heute jedoch genug Ansätze, die eine Überwindung der bisherigen Anarchie der philosophischen Richtungen nicht mehr als Unmöglichkeit erscheinen lassen. Auf dem Boden einer Philosophie, die sich einerseits der abendländischen Tradition verbunden weiß, andererseits die modernen wissenschaftlichen Fragestellungen (die ja im Grunde aus derselben geistigen Haltung erwachsen sind) kritisch auswertet, ließe sich bereits eine Reihe von Gesichtspunkten erarbeiten, die eine allgemein anerkannte Grundlage für den philosophischen Schulunterricht bilden könnten. Eine "Denkschrift über die Wiedereinführung des Philosophieunterrichts an den deutschen

Gymnasien" (bisher nur im Entwurf vorliegend) hat sich dieser Fragestellung in besonderer Weise angenommen.

Da das moderne Schulwesen eine staatliche Einrichtung ist, kommt bei der Frage des obligatorischen Philosophieunterrichts dessen politischem Aspekt ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Der 'aufgeklärte' Philosophieunterricht zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts in Bayern, die Einführung und die spätere Ablehnung der Hegelschen philosophischen Propädeutik in Preußen, die Herausstellung der nationalen 'Gesinnungsfächer' in der Zeit des Deutschen Reiches und die wachsende Bedeutung der 'staatsbürgerlichen Erziehung' zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zeigen dies in aller Deutlichkeit. Bei diesen politischen Bestrebungen, wie auch bei den heutigen Versuchen mit der Gemeinschafts- oder Sozialkunde, steht wohl der praktische Gesichtspunkt im Vordergrund; die hinter den politischen und sozialen Anschauungen stehenden philosophischen Überzeugungen dürften aber nicht übergangen werden. Wenn man sich die ungeheure Bedeutung des 'gesellschaftswissenschaftlichen' Unterrichts in der Ostzone vergegenwärtigt, der ja im Grunde nur den dialektischen Materialismus wiederkauft, wird die Dringlichkeit dieser Forderung noch offensichtlicher. Eine grundsätzliche Diskussion dieses politischen Aspektes des Philosophieunterrichts steht noch vollständig aus.

Bei der Frage nach der Möglichkeit und Zweckmäßigkeit des philosophischen Schulunterrichts ist schließlich der Blick auf das Ausland zu richten, vor allem auf die romanischen Länder, in denen sich dieser Unterricht schon seit langem bewährt hat. Für die Erweiterung des Blickfeldes ist hier die internationale Rundfrage der UNESCO (The Teaching of Philosophy, Paris 1953) von größter Bedeutung. Der "Verband zur Förderung der Philosophie am deutschen Gymnasium" hat sich dieser Aufgabe ebenfalls in besonderer Weise angenommen. Viele Fragen harren hier noch der Bearbeitung, doch ist zu hoffen, daß sich sowohl die Universität wie die Lehrerschaft und die Schulbehörden annehmen werden, damit die Philosophie wieder den ihr gebührenden Platz innerhalb des höheren Schulwesens einnehmen kann.

N a c h w e i s d e r Z i t a t e

Die zitierte Literatur ist in der Regel beim entsprechenden Kapitel aufgeführt. Im übrigen bedeutet:

- (A) im Verzeichnis der allgemeinen Literatur angegeben;
- (V) im Verzeichnis der amtlichen Verfügungen angegeben;
- (x) im Literaturverzeichnis zum x-ten Kapitel angegeben.

- Vorwort 1) Fr. Paulsen, Gesch. des gelehrten Unt. II. (A) S. 632
- Einleitung 1) Luther, An die Ratsherren ... (Fischer-Bü.) S. 186
2) -, An den christlichen Adel ..., nach Überweg III.
S. 101
3) -, ebd. nach Störig, Kleine Weltgesch. (A) S. 241
4) Richter, Melanchthons Verdienste ... S. 487
5) Pachtler, Die Reform ... S. 51
6) Eschweiler, Die Phil. der span. Spätscholastik S. 265
7) Duhr, Gesch. der Jesuiten IV. Bd. 2. Teil S. 1 u. 44
8) Petersen, Gesch. der aristot. Phil. S. 398
9) Hazard, Die Krise ... S. 24
10) Cassirer, Die Phil. der Aufklärung S. X
11) Heubaum, Gesch. des dtsh. Bild. I. S. 194 und 198
12) ebd. S. 209, 212 und 229
13) ebd. S. 278
14) Heubaum, Die Gesch. des preuß. Schulges. (2) S. 181 f.
15) Kant, Kritik der reinen Vernunft (Weischedel II.)
S. 700 (Originaltext A 838)
16) -, Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik...
(Weischedel III.) S. 113 (Orig. A 4)
17) -, Kritik der reinen Vernunft. Vorrede zur zweiten
Aufl. (Weischedel II.) S. 20 f. und 33 (Orig. B
VIII f. u. XXX)
18) -, Kritik der reinen Vernunft. (Weischedel II.)
S. 707 f. (Orig. A 849)

I. Teil

1. Kapitel 1) Reskript Max Josephs III. nach Lipowsky S. 305
2) Lipowsky S. 307
3) ebd. S. 337 f.
4) Doeberl, Entwicklungsgesch. II. (A) S. 481 und 493
5) nach Steinel S. 5
6) Allgem. Grundsätze von 1803, nach Steinel S. 8 ff.
7) nach Steinel S. 7
8) nach Lurz (V) S. 522 ff.
9) München 1804
10) vergl. Küffner, Die bayer. Oberrealsch. (3) S. 70
11) Eneyclopädische Einl. in das Studium der Phil.

Leipzig 1793

noch 1. Kapitel

- 12) Weiller an Voß 1805, nach Loewe S. 19
- 13) Weiller, Anleitung ... S. VII
- 14) Titel einer Schrift Weillers von 1803
- 15) Weiller, Anleitung S. IV, X ff, 5 ff, 16, 39, 249, 275, 330 ff, 391 ff, 403 f.
- 16) nach Lurz (V) S. 541
- 17) nach Paulsen, Gesch. II. (A) S. 115
- 18) Thiersch, Über gelehrte Schulen I. S. 396
- 19) Voß, Beurtheilung ... S. 18 f, 27 f und 53 ff.
- 20) nach Lurz (V) S. 557
- 21) Sigmar, Grasers Anteil ... S. 491

2. Kapitel

- 1) Föhlisch, Ansichten über Erz. u. Unt. (6) S. 2
- 2) vergl. Fichte, Reden an die dtsh. Nation S. 298 ff.
- 3) Fichte, Deduc. Plan ... S. 122 ff.
- 4) -, Reden an die dtsh. Nation S. 435
- 5) -, Die Grundzüge ... S. 21 und 229
- 6) -, Deduc. Plan ... S. 137
- 7) nach Jahn, Sittlichkeit und Religion (17) S. 312
- 8) nach Arnoldt II. S. 10, 46, 79, 111, 315 ff.
- 9) Humboldt, Über d. in. u. äuß. Org. (Kappstein) S. 448 f.
- 10) nach Neigebaur (V) S. 230
- 11) nach Wiese, Schulwesen I. (V) S. 485 f.
- 12) Paulsen, Gesch. II. (A) 3. Aufl. S. 117
- 13) nach Feldmann, Der phil. Unt. S. 74
- 14) nach Wiese, Schulwesen I. (V) S. 21 f.
- 15) Paulsen, Gesch. II. (A) S. 441
- 16) nach Kade S. 60 f.
- 17) Paulsen, Phil. Prop. (12) S. 798
- 18) Herbarths pädag. Schriften (Willmann) I. S. 343
- 19) -, Ueber phil. Studium S. 2 ff. und 16 f.
- 20) -, Kurze Darstellung ... S. 23
- 21) - Werke (Hartenstein) V. S. 4
- 22) - Werke (Hartenstein) I. S. 15 f.
- 23) - pädag. Schriften (Willmann) III. S. 214 ff.

3. Kapitel

- 1) Paulsen, Gesch. II. (A) S. 229
- 2) Niethammer, Der Streit ... S. 8 ff. und 228
- 3) alles nach Lurz (V) S. 561 ff.
- 4) Hegel, Ueber den Vortrag ... S. 301 ff.
- 5) Zimmermann, Erinnerungen S. 26
- 6) Küffner S. 71
- 7) Schnabel IV. (A) S. 100
- 8) nach Küffner S. 70
- 9) Niethammer an Schelling, nach Hubensteiner (A)
S. 299
- 10) Thiersch, Ueber gel. Schulen I. (1) S. 400
- 11) nach Lurz (V) S. 584 ff.
- 12) nach Doellinger IX/2 (V) S. 747 ff.
- 13) nach Lurz (V) S. 596 ff.
- 14) Thiersch, Ueber gel. Schulen I. (1) S. 404 ff.
- 15) ebd. S. 409
- 16) nach Doellinger IX/2 (V) S. 567 ff.
- 17) ebd. S. 589

4. Kapitel

- 1) Paulsen, Gesch. II. (A) S. 317
- 2) nach Thaulow, Hegel's Ansichten .. I. S. 28 u. 101
- 3) vergl. Löwith, Von Hegel ... S. 51, 62, 263 und
354 ff.
- 4) nach Rönne II. (V) S. 77 ff.
- 5) Vorbem. zur Verf. von 1825, nach Neigebaur (V)
S. 121
- 6) Hegel, Ueber den Unterricht ... S. 327 ff.
- 7) Rosenkranz, im Vorwort zu Hegel, Phil.Prop. S. 12
- 8) nach Neigebaur (V) S. 233 ff.
- 9) nach Rönne II. (V) S. 42 f.
- 10) ebd. S. 205 ff.
- 11) nach Neigebaur (V) S. 123
- 12) Leipzig 1823, 2. Aufl. 1827
- 13) Berlin 1836 (vergl. Abschnitt 6 f)
- 14) E. Feldmann, Der philos. Unt. (2) S. 123 ff.
- 15) Heinsius, Vorbereitung ... S. XV
- 16) Wien 1805
- 17) Snell, Lehrbuch I. S. VII
- 18) Matthiä, Lehrbuch S. XI
- 19) Schirlitz, Propädeutik ... S. V ff, 29 und 62

noch 4. Kapitel

- 20) Heinsius, Vorbereitung ... S. XV f.
- 21) nach Thaulow, Hegel's Ansichten ... I. S. 115
- 22) Mußmann, Darf auf Gymnasien ... S. 13 ff.
- 23) F. H. Ch. Schwarz, Die Schulen S. 122

5. Kapitel

- 1) Schnabel IV. (A) S. 149
- 2) Thiersch, Ueber gel. Schulen I. (1) S. 121 u. 204
- 3) ebd. S. 282 und 329
- 4) ebd. S. 174 f, 291 und 321 ff.
- 5) Thiersch, Geschichte ... S. 22 f.
- 6) -, Ueber gel. Schulen III/1. S. 94 ff.
- 7) nach Doellinger IX/2 (V) S. 589 ff.
- 8) Thiersch, Über gel. Schulen III/1. S. 52
- 9) Schelling, Vorrede zu Cousin S. XVII
- 10) -, Vorlesungen über die Methode ... S. 47
- 11) nach Doellinger IX/2 (V) S. 589 ff.
- 12) ebd. S. 633
- 13) Thiersch, Geschichte ... S. 31
- 14) -, Über den angeblichen Jesuitismus ... S. 1 ff.
- 15) nach Doellinger IX/2 (V) S. 633 ff.
- 16) nach Thiersch, Geschichte ... S. 72
- 17) nach Thiersch, Über gel. Schulen III/2. S. 148
- 18) nach Doellinger IX/2 (V) S. 659
- 19) nach Heinrich Thiersch I. S. 312
- 20) nach Fr Thiersch, Geschichte ... S. 64 ff.
- 21) Der Societät Jesu ... II. S. 192 ff. und 220 ff.
- 22) Fr. Thiersch, Über gel. Schulen III. S. 444 ff.
- 23) Doeberl, Entwicklungsgeschichte III. (A) S. 110
- 24) nach Doellinger IX/2 (V) S. 668 ff.

6. Kapitel

- 1) Paulsen, Gesch. II. (A) S. 332
- 2) Schnabel II. (A) S. 343
- 3) Fr. Thiersch, Über gel. Schulen III/2. (5) S. 554
- 4) Paulsen, Gesch. II. (A) 3. Aufl. S. 323
- 5) Schnabel II. (A) S. 351
- 6) Fr. Thiersch, Über gel. Schulen III/2. (5) S. 309 ff.
- 7) nach Paulsen, Gesch. II. (A) S. 333
- 8) nach Neigebaur (V) S. 125 f.
- 9) Heinrich Thiersch (5) I. S. 306 (Vergl. Exod. V, 9)
- 10) nach Paulsen, Gesch. II. (A) 3. Aufl. S. 338

noch 6. Kapitel

- 11) Lorinser, S. 2 f.
- 12) Feldmann, Der phil. Unt. (2) S. 79
- 13) nach Rönne II. (V) S. 185
- 14) ebd. S. 270
- 15) ebd. S. 41 f.
- 16) ebd. S. 144 ff.
- 17) Beneke, Erz. II. S. 540 ff.
- 18) -, Ueber die Berechtigung ... S. 43 ff.
- 19) -, Erz. I. S. 512 f.
- 20) -, Erz. II. S. 146, 195, 217, 464, 542 f.
- 21) nach Bratuschek (8) S. 77 f. und 81
- 22) nach Feldmann, Trendelenburg (8) S. 28
- 23) in späteren Auflagen: ... Aristotelicae
- 24) Trendelenburg, Erläuterungen ... (8) S. I ff.
- 25) ebd. S. XVII
- 26) Deinhardt, Über die Berechtigung ... S. 13 ff.
- 27) nach Feldmann, Der phil. Unt. (2) S. 88
- 28) Hartenstein, Die Probleme ... S. XV

7. Kapitel

- 1) Muff, Dir. -Vers. Sachsen 1903 (20) S. 12
- 2) Rosenkranz, Vorwort zu Hegel III. S. 8
- 3) Beck, Phil. Prop. II. S. VII f, 108 f, 113 f.
- 4) Roth, Das Gymnasialschulwesen ... S. 87
- 5) nach Varrentrapp, Johannes Schulze (6) S. 522
- 6) Paulsen, Pädagogik (12) S. 220
- 7) nach Rönne II. (V) S. 91 ff.
- 8) A. Matthias, Die soziale und polit. Bed. (20) S. 497
- 9) nach Paulsen, Gesch. II. (A) S. 459
- 10) Eilers, Zur Beurtheilung ... S. 129
- 11) Baumeister, Zur allg. Einl. "Handbuch" I. (14) S. LXV
- 12) nach Wiese, Verordnungen II. (V) S. 76
- 13) Biese, Phil. Prop. S. VIII, XXIII f, 5 f.
- 14) Verhandlungen ... S. 161
- 15) Wiese, Lebenserinnerungen I. (6) S. 178
- 16) Paulsen, Gesch. II. (A) 3. Aufl. S. 543
- 17) alles nach Seibel S. 1 ff.
- 18) Wiese, Lebenserinnerungen I. (6) S. 162 f.
- 19) nach Rönne II. (V) S. 59
- 20) nach Paulsen, Gesch. II. (A) S. 503

noch 7. Kapitel

- 21) Varrentrapp, J. Schulze (6) S. 545
- 22) Wiese, Lebenserinnerungen I. (6) S. 184
- 23) Wiese, Verordnungen I. (V) S. 31 und 56
- 24) ebd. S. 207
- 25) ebd. S. 31
- 26) Wiese, Die phil. Prop. im österr. Schulplan S. 212 ff.
- 27) -, Der evang. Religionsunt. (17) S. 77

8. Kapitel

- 1) Bratuschek S. 95
- 2) Trendelenburg, Erläuterungen S. XII
- 3) ebd. S. I ff. und XIV
- 4) Trendelenburg, nach Feldmann, Der phil. Unt.
(2) S. 130
- 5) -, Erläuterungen S. XIV
- 6) Bratuschek S. 95
- 7) Vaihinger, Die Phil. in der Staatspr. (19) S. 136
- 8) Weißenfels, Die Phil. auf dem Gymn. (14) S. 12
- 9) Rausch, Phil. Prop. "Handbuch" (18) S. 218
- 10) nach Feldmann, Der phil. Unt. (2) S. 95
- 11) Trendelenburg, Erläuterungen S. I ff.
- 12) Wiese, Lebenserinnerungen I. (6) S. 208
- 13) nach Wiese, Verordnungen I. (V) S. 96
- 14) nach Killmann, Dir.-Vers. I. (V) S. 247 f.
- 15) nach Wiese, Verordnungen I. (V) S. 94 f.
- 16) nach Wiese, Verordnungen II. (V) S. 76
- 17) Wiese, Schulwesen III. (V) S. 53
- 18) -, Lebenserinnerungen II. (10) S. 57 f.
- 19) nach Killmann I. (V) S. 270
- 20) Rumpel, Phil. Prop. S. IX und 7 f.
- 21) Entwurf der Organisation ... (7) S. 37
- 22) Kern, Die phil. Prop. in Verbindung ... S. 5 f.
- 23) Kern, Phil. Prop. S. 44 ff.
- 24) Brock, Die phil. Prop. auf Gymn. S. 304 f. und 311
- 25) Leipzig 1860 ff.
- 26) Ztsch. für exacte Phil. III. Bd. (Leipzig 1863)
S. 342 ff.

9. Kapitel

- 1) Entwurf ... S. 42
- 2) Bauer, Zur Reform ... S. 46
- 3) Entwurf ... S. 9
- 4) Elsperger S. 45 f.
- 5) Hubensteiner, Bayer. Gesch. (A) S. 375
- 6) Lutz an den Münchner Erzbischof, nach Brück IV/2.
- 7) nach Brück IV/2 (A) S. 327 (A) S. 221
- 8) Die Schulordnung ... S. 8
- 9) Die Prüfungsordnung ... S. 4, 7 und 15
- 10) Zur pädag. Kritik S. 41
- 11) Neudecker, Die phil. Prop. S. 18
- 12) Drechsler, Die phil. Prop. (21) S. 69
- 13) Wirth S. 334
- 14) Patin, Über phil. Prop. (21) S. 657 f.
- 15) Wirth. S. 333 f.
- 16) Drechsler, Die phil. Prop. (21) S. 70

10. Kapitel

- 1) Wiese, Schulwesen II. (V) S. 3
- 2) nach Brück IV/1. (A) S. 61
- 3) E. v. Hartmann, Der Rückgang ... S. 96
- 4) ---, Der Kampf zwischen Kirche und Staat S. 91
- 5) Paulsen, Einl. in die Phil. (12) S. X f.
- 6) -, Kant der Phil. des Protest. (12) S. 15
- 7) Vatik. Konzil, nach Neuner-Roos (17) S. 42
- 8) Protokolle ... S. 3, 65 f. und 79
- 9) Wiese, Schulwesen III. (V) S. 44
- 10) Berlin 2. Aufl. 1873, 3. Aufl. 1876
- 11) Schrader, Erz. u. Unterrichtslehre S. 473 ff.
- 12) nach Killmann I. (V) S. 73 f, S. 263 f, S. 403
- 13) nach Muff, Dir.-Vers. Sachsen 1903 (20) S. 11
- 14) nach Killmann I. (V) S. 270
- 15) ebd. S. 274
- 16) Elberfeld 1869
- 17) Verhandl. der DV. IX. S. 63 ff.
- 18) Hollenberg, Logik, Psychologie und Ethik S. IV
- 19) nach Killmann I. (V) S. 274
- 20) nach Kübler-Wiese, Sammlung I. (V) S. 121 und 402
- 21) Geyer, Zur Reform .. (14) S. 237
- 22) Höfler, Realist. Unt. und phil. Prop. (16) S. 817
- 23) -, Vorwort zu Schmidkunz, Phil. Prop. (16) S. III

- noch 10. Kapitel
- 24) nach Kübler-Wiese, Sammlung II. (V) S. 45
 - 25) Wundt, Philosophie und Wissenschaft S. 21
 - 26) -, Logik S. 9
 - 27) Harms, Über den Begriff der Wahrheit S. 199
 - 28) -, Die Reform der Logik S. 122 ff.
 - 29) -, Über den Begriff der Psychologie S. 53 ff.
 - 30) E. v. Hartmann, Das Philosophie-Studium S. 134 ff.

11. Kapitel
- 1) Rethwisch, Deutschlands höh. Schulw. (A) S. 113
 - 2) nach Irmer, Schulwesen IV. (V) S. 6 ff.
 - 3) Lexis, Unterrichtswesen II. (V) S. 81
 - 4) nach Irmer, Schulwesen IV. (V) S. 12 f.
 - 5) nach Centralblatt ... 1892 S. 343 f.
 - 6) Lexis, Unterrichtswesen II. (V) S. 84
 - 7) nach Centralblatt ... 1892 S. 218, 228, 270 f.
 - 8) nach Killmann II. (V) S. 103
 - 9) nach Centralblatt ... 1892 S. 272
 - 10) nach Lexis, Unterrichtswesen II. (V) S. 319
 - 11) Rethwisch, Deutschlands höh. Schulw. (A) S. 160
 - 12) Schuppe, Erfolg und Mißerfolg S. 96 ff.
 - 13) Verhandlungen über Fragen ... (20) S. 243 f.
 - 14) nach Beier (V) S. 523
 - 15) vergl. Dir.-Vers. Pommern 1903 (20)
 - 16) M. v. Müller im Bayer. Landtag, nach Brand S. 67
 - 17) Brand, Zur Reform ... S. 6
 - 18) Patin, Über phil. Prop. (21) S. 659 ff.
 - 19) Falch, Betrachtungen ... S. 30 f.
 - 20) Prüfungsordnung (Ministerialblatt) S. 47 ff.

II. Teil

12. Kapitel
- 1) 1. Aufl. 1855 (16)
 - 2) Paulsen, Die Phil. im Unt. S. 79 (Abk.: Die Phil.)
 - 3) -, Aus meinem Leben S. 209 (Abk.: Leben)
 - 4) -, Das deutsche Bildungswesen S. 108 f. (Bildungsw.)
 - 5) -, Einleitung in d. Phil. S. V f. (Abk.: Einl.)
 - 6) -, Einl. S. 2, 10 f, 19 und 35 f.
 - 7) -, Einl. S. X f.
 - 8) -, Über Vergangenheit S. 26
 - 9) -, Pädagogik S. 340 f.

- noch 12. Kapitel
- 10) -, Gesch. II. (A) S. 666 f.
 - 11) -, Pädagogik S. 327 f.
 - 12) -, Gesch. II. (A) S. 672 ff.
 - 13) -, Richtlinien ... S. 82
 - 14) -, Das Realgymnasium ... S. 47 f. (Abk.: Real-
 - 15) -, Bildungsw. S. 146 gymn.)
 - 16) -, Realgymn. S. 8
 - 17) -, Pädagogik S. 325
 - 18) -, Gesch. II. (A) S. 670
 - 19) -, Gesch. 1. Aufl. S. 773
 - 20) -, Gesch. II. (A) S. 672 f.
 - 21) -, Über Vergangenheit S. 20 ff.
 - 22) -, Phil. Prop. S. 801 ff.
 - 23) -, Pädagogik S. 104
 - 24) -, Die Phil. S. 86
 - 25) -, Phil. Prop. S. 803 ff.
 - 26) -, Richtlinien S. 83
 - 27) -, Bildungsw. S. 176
 - 28) -, Pädagogik S. 224
 - 29) -, Phil. Prop. S. 805
 - 30) -, Die Phil. S. 85
 - 31) -, Pädagogik S. 330 f.
 - 32) -, Gesch. II. (A) S. 668 f.
 - 33) -, Die Phil. S. 85 f.
 - 34) -, Richtlinien S. 82
13. Kapitel
- 1) Trendelenburg, Log. Unters. I. (8) S. 14
 - 2) Willmann, Aus der Werkstatt ... S. 56
 - 3) vergl. Willmann, Gesch. des Idealismus III. S. 211
 - 4) Paulsen, Titel eines Aufsatzes in: Phil. milit. (12)
 - 5) -, Kant d. Philos. d. Protest. S. 13 ff. und 22 f.
 - 6) Willmann, Gesch. d. Ideal. II. S. 2
 - 7) -, Didaktik (A) S. 384 f. (Abk.: Did.)
 - 8) Freiburg i. Br. 1914
 - 9) Willmann, Did. S. 384
 - 10) -, Did. S. 381 ff.
 - 11) -, Did. S. 460 und 492
 - 12) -, Did. S. 487 f.
 - 13) -, Zur phil. Prop. "Aus Hörsaal .." S. 134
 - 14) -, Über das Studium der Logik S. 393 und 455

noch 13. Kapitel

- 15) Willmann, Did. S. 488
- 16) -, Didaktik 1. Aufl. II. Bd. S. 290 f.
- 17) -, Did. S. 489 f.
- 18) -, Phil. Prop. III. S. 4
- 19) -, Did. S. 492
- 20) -, Didaktik 1. Aufl. II. Bd. S. 291
- 21) -, Did. S. 489
- 22) -, Did. S. 270 f.
- 23) -, Did. S. 385

14. Kapitel

- 1) Langbehn, Rembrandt als Erzieher S. 113 ff.
- 2) Leuchtenberger, Die phil. Prop. S. 12 ff. und 41
- 3) -, Idee und Ideal S. 34
- 4) -, Die phil. Prop. S. 28
- 5) Gille, Unterrichtsfach ... S. 18
- 6) Elsenhans, Psychologie und Logik ... S. 12
- 7) Polle, Über den Schulunterricht ... S. 4 ff.
- 8) München 1895 ff.
- 9) Baumeister, Die Weltweisheit ... S. 290 f.
- 10) -, Zur Einl. (Handbuch) S. XIII und LXIV ff.
- 11) -, Die Weltweisheit S. 298 ff. und 404 ff.
- 12) -, Zur Einl. S. LXVII
- 13) Ziegler, Zur Frage ... S. 41
- 14) -, Die Phil. in der Schule nach Uhlig, Ernstes ..
- 15) , Allgem. Pädagogik S. 68 ff. S. 74
- 16) -, nach Lehmann, Wege und Ziele (15) S. 7
- 17) -, Die Phil., nach Uhlig, Ernstes ... S. 74 f.
- 18) -, Allgem. Pädagogik S. 68
- 19) -, Zur Frage S. 35
- 20) Weißenfels, Das Lateinische S. 279 und 295
- 21) Uhlig, Ernstes und Heiteres ... S. 74
- 22) Weißenfels, Kernfragen II. S. 87 ff.
- 23) -, Kernfragen I. S. 68
- 24) -, Kernfragen II. S. 90 ff.
- 25) -, ebd. S. 83 f.
- 26) -, ebd. S. 72 und 75
- 27) -, Ebd. S. 94 und 103
- 28) -, Kernfragen I. S. 70
- 29) -, Kernfragen II. S. 54 und 168
- 30) A. Fouillée, La réforme de l'enseignement par la philosophie

- noch 14. Kapitel
- 31) Weißenfels, Kernfragen II. S. 117
 - 32) Geyer, Zur Reform ... S. 239
 - 33) -, Die Gleichwertigkeit ... S. 15
 - 34) -, Schillers ästh. -sittl. Weltansch. S. VII
 - 35) -, Zur Reform S. 241 und 325
 - 36) -, Titel: Berlin 1896/98 und 1900
 - 37) -, Schulethik S. V
 - 38) Ziertmann, Die Phil. ... S. 40
 - 39) -, Die Phil. S. 21 ff.
 - 40) -, Phil. Prop. S. 128 f.
 - 41) -, Die Phil. S. 24 ff.
15. Kapitel
- 1) Lehmann, (Autobiographie) S. 3, 24 und 30
 - 2) -, Der dtsh. Unt. (1890) S. 378
 - 3) -, Lehrbuch d. phil. Prop. S. 1 f.
 - 4) -, Wege und Ziele d. ph. Prop. S. 47 (Abk.: Wege)
 - 5) -, Erziehung und Erzieher (1901) S. 255 ff. (Abk.: Erz.)
 - 6) -, Erz. S. 77
 - 7) -, Erz. S. 246 ff. und 279
 - 8) -, Wege S. 3
 - 9) -, Philos. Prop. (1912) S. 122
 - 10) -, Erz. S. 277
 - 11) -, Wege S. 11
 - 12) -, Der dtsh. Unt. (1890) S. 340
 - 13) -, Wege S. 30
 - 14) -, Erz. S. 277
 - 15) -, Wege S. 5 ff.
 - 16) -, Erz. S. 334 f.
 - 17) -, Wege S. 10 ff.
 - 18) -, Wege S. 25 f. und 37
 - 19) -, Erz. S. 259 f.
 - 20) -, Wege S. 44 ff.
 - 21) -, Erz. S. 277
 - 22) -, Der dtsh. Unt. (1890) S. 341
 - 23) -, Wege S. 44
 - 24) -, Erz. S. 254 ff.
 - 25) -, Wege S. 46 ff.
 - 26) -, Erz. S. 260 f.
 - 27) -, Der dtsh. Unt. (1890) S. 347
 - 28) -, Erz. S. 266 f.

- noch 15. Kapitel
- 29) Lehmann, Der dtsh. Unt. (1890) S. 367 (auch
 - 30) -, Wege S. 47 ff. Erz. S. 336)
 - 31) -, Wege S. 51 f.
 - 32) -, Erz. S. 276
 - 33) -, Wege S. 55 f.
 - 34) -, Erz. S. 274 f.
 - 35) -, Erz. S. 277 f.
 - 36) -, Wege S. 12 f.
 - 37) -, Wege S. 13 ff.
 - 38) -, Der dtsh. Unt. (1890) S. 342
 - 39) -, Wege S. 22
 - 40) Berlin 1905 (5. Aufl. 1922)
 - 41) Lehmann, Lehrbuch S. III
 - 42) -, Wege S. 31
 - 43) Kapitelüberschrift in: Erziehung u. Unt. (1912)
 - 44) Lehmann, (Besprechung von Rauschs Elementen)
(18) S. 106
16. Kapitel
- 1) Titel: C. Vogt, Gießen 1854
 - 2) Leipzig 1855 (20. Aufl. 1898)
 - 3) Oesterreich, Ueberweg IV. (A) S. 291
 - 4) Du Bois-Reymond, Reden I. S. 130
 - 5) Virchow, Lernen und Forschen S. 20 und 23
 - 6) Du Bois-Reymond, Culturgeschichte ... S. 22 und 35
 - 7) Haeckel, Der Monismus als Band ... S. 7 f.
 - 8) -, Untertitel zu: Der Monismus als Band
 - 9) -, Titel Bonn 1899
 - 10) Paulsen, Philosophia militans (12) S. 211 und 223
 - 11) I. Teil Berlin 1889, II. Teil 1900
 - 12) Lambeck, Philos. Prop. .. S. 3 ff.
 - 13) Schulte-Tigges, Der math.-naturw. Unt. S. 452
 - 14) --, Phil. Prop. I. S. III ff.
 - 15) --, Phil. Prop. I. S. 43
 - 16) --, Phil. Prop. II. S. 1 ff.
 - 17) ebd. S. 104 ff.
 - 18) Schulte-Tigges, Der math.-naturw. Unt. S. 454
 - 19) Titel Berlin 1914
 - 20) Lehmann, Wege und Ziele (15) S. 31 f.
 - 21) Holzmüller, Über eine neue phil. Prop. S. 364
 - 22) Thiede, Eine von der Naturerk. ausgeh... S. 1 ff.
 - 23) Martinak, Über phil. Prop. S. 289 ff.

- noch 16. Kapitel
- 24) B. Schmid, Naturwissenschaft u. phil. Prop. S. 74 f.
 - 25) Höfler, Philos. Elemente ... S. 98 ff.
 - 26) H. v. Stein, Zur Kultur der Seele S. 257
 - 27) Poske, H. v. Steins Weltansch. S. 78 ff. (auch bei Höfler, Zur gegenwärtigen Naturphil. S. 123 ff.)
 - 28) nach Wernicke, Math. u. Phil. Prop. S. III
 - 29) nach Gutzmer, Bericht d. Unt. komm. (1905) S. 5, 20, 34 ff.
 - 30) Vorschläge ... (1907) S. 64 und 70 (auch bei Gutzmer, Die Tätigkeit ... S. 287 und 293)
 - 31) Nath, Die Meraner Vorschläge ... S. 46
 - 32) Lorey, Privatstudien ... S. 274
 - 33) Laemmel, Die Physik als Grundlage ... S. 506
 - 34) E. Müller, Philos. Unt. ... S. 656 ff.
 - 35) Wernicke, Math. und Phil. Prop. S. 5
 - 36) bei E. Müller, Philos. Unt. ... S. 660 ff.
 - 37) nach Verhandlungen d. Ges. Deutsch. Naturf. u. Ärzte (1913) S. 820 (Abk.: Verh. d. Ges.)
 - 38) Wernicke, Math. u. Phil. Prop. S. 17 f
 - 39) B. Schmid, Biol. und phil. Prop. S. 71
 - 40) nach Verh. d. Ges. S. 822 f.
 - 41) B. Schmid, Zeitgemäße Aufgaben ... S. 89
 - 42) Pommer, Physik und phil. Prop. S. 9
 - 43) nach Verh. d. Ges. (1913) S. 827
 - 44) nach Oesterreich, Ueberweg IV. (A) S. 326
 - 45) München 1904 ff.
 - 46) Knöpfler, Offenbarung ... S. 395
 - 47) nach Dennert, Die Naturwissenschaft. u. d. Kampf ...
 - 48) Dennert, Ist Gott tot? S. 6 S. 17 f.
 - 49) -, Die Naturwissenschaft. u. d. Kampf ... S. 12 f.
 - 50) -, Weltbild und Weltanschauung S. 43
 - 51) -, Die idealistische Seite ... S. 150
17. Kapitel
- 1) Schmidkunz, Philos. Propädeutik (1904) (22) S. 46
 - 2) L. Wiese, Der evang. Religionsunt. S. 35 ff.
 - 3) Der apologet. Unt. ... S. 5 und 33
 - 4) Lehrplan von 1893, nach: Der apologet. Unt. S. 34 f.
 - 5) Der apologet. Unt. S. 35 f.
 - 6) nach Neuner-Roos, Nr. 31
 - 7) Der apologet. Unt. S. 66

noch 17. Kapitel

- 8) Becker, Der Religionsunt. .. S. 103 f.
- 9) nach Neuner-Roos Nr. 44 und 46
- 10) nach Neuner-Roos Nr. 24
- 11) Brüll, Entwicklungsgang .. (1881) S. 3 ff.
- 12) Hupfeld, Wie kann der evang. Religunt... S. 5 ff.
- 13) Grube, Der Unt. in der Phil. S. 9ff.
- 14) Henke, Thesen über den ev. Religunt. S. 34
- 15) -, Beiträge zum Unt. .. S. 3
- 16) Fritze, Pädagog. Rückständigkeiten ... S. 97 ff.
- 17) Wehnert, Philos. Unterweisung ... S. 19 f.
- 18) -, Apologet. Unt. .. S. 333 und 365
- 19) Pfeleiderer, Religionsphilosophie S. 451 ff. u. 460 ff.
- 20) Schwartzkopff, Philosophisches ... S. 98 ff, 108 ff.
- 21) R. Peters, Der Bund ... S. 52 197 ff.
- 22) --, Religionsunt. oder phil. Prop. S. 402 ff.
- 23) Heuck, Thesen über den Religunt. S. 12
- 24) Pöhlmann, Realist. Bildung u. Religunt. S. 39
- 25) Kabisch, Systemat. Religunt. S. 212
- 26) Krumbholz, Religion und Phil. S. 169
- 27) Reukauf, Der Lehrplan ... S. 49, 58, 103
- 28) W. Ernst, Aufgabe ... S. 3, 10 und 19 ff.
- 29) ebd. S. 34 f. und 44
- 30) Halfmann, Einführung i. d. Weltansch. S. V f.
- 31) Ehringhaus, Der neue Lehrplan ... S. 457
- 32) vergl. Foerster, Erlebte Weltgesch. S. 613 f.
- 33) Foerster, Jugendlehre S. X und 666
- 34) -, Erlebte Weltgesch. S. 165
- 35) -, Jugendlehre S. VII, 17, 669
- 36) -, Autorität und Freiheit S. 176 (Abk.: Aut.)
- 37) -, Die Persönlichkeit Christi S. 41 (Abk.: Pers. Chr.)
- 38) -, Jugendlehre S. 510
- 39) -, Pers. Chr. S. 41
- 40) -, Ethische Jugendlehre (1907) S. 107
- 41) -, Aut. S. 5, 15, 22, 87, 102
- 42) -, Pers. Chr. S. 41
- 43) -, Jugendlehre S. 3 und 492
- 44) -, Aut. S. 3 und 13
- 45) -, Schule und Charakter S. 113
- 46) -, Jugendlehre S. 30 f, 43, 669
- 47) -, Schule und Charakter S. 207

- noch 17. Kapitel
- 48) Foerster, Jugendlehre S. 192 und 195
 - 49) -, Schule und Charakter S. 201
 - 50) -, Jugendlehre S. 49 und 206
18. Kapitel
- 1) Rausch, Über die Pflicht ... (Dir.-Vers. Sachsen 1903) S. 151 (Abk.: DV)
 - 2) Niemeyer, Grundsätze ... II. (2) S. 268 f. (vergl. Rausch, DV) S. 118 ff.
 - 3) Rausch, DV S. 118
 - 4) -, Philos. Propädeutik (Handbuch) S. 220 (Abk.: Handb.)
 - 5) H. Meier, Der analyt. Unt. (11) S. 13 f.
 - 6) Rausch, Elemente d. Phil. Ein Beitrag ... (Lehrpr. und Lehrgänge) S. 50 und 52 (Abk.: LL)
 - 7) -, Handb. S. 226
 - 8) -, DV S. 149
 - 9) -, Handb. S. 222
 - 10) -, DV S. 124 ff.
 - 11) -, Handb. S. 224 ff.
 - 12) -, DV S. 130
 - 13) -, Handb. S. 228
 - 14) -, DV S. 139 f.
 - 15) -, DV S. 153
 - 16) -, Handb. S. 229
 - 17) -, DV S. 139 f.
 - 18) -, Handb. S. 226
 - 19) -, DV S. 148 f.
 - 20) -, Handb. S. 228
 - 21) -, DV S. 131 und 141 f.
 - 22) preuß. Lehrplan von 1901, vergl. Abschnitt 20 b
 - 23) Rausch, Handb. S. 230
 - 24) -, DV S. 143 und 146
 - 25) -, Handb. S. 230
 - 26) -, Handb. S. 231 und 237
 - 27) -, DV S. 135, 148, 159
 - 28) -, Handb. S. 227
 - 29) -, DV S. 151 f.
 - 30) -, Handb. S. 236 und 240
 - 31) Titel, Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissensch. 1909
 - 32) Rausch, Elemente der Philosophie S. III (Abk.: Elem.)

- noch 18. Kapitel
- 33) Rausch, Elem. S. 365
 - 34) -, Elem. S. III
 - 35) -, LL S. 48
 - 36) Lehmann, Bespr. d. Elem. S. 105 ff.
 - 37) Schmidkunz, Phil. Prop. in neuester Lit. (22) S. 12 und 37
 - 38) im Literaturanhang I. Bd. Heft 5/6 Berlin 1930
 - 39) Rausch, DV S. 156
 - 40) -, Elem. S. 365 (Liebmann, Weltwanderung Stuttg. 1899)
19. Kapitel
- 1) Eucken, Der Kampf ... S. 384 ff.
 - 2) -, nach Budde, Die Wandlung ... S. 113
 - 3) -, Was läßt sich ... S. 55 ff.
 - 4) -, Was sollte ... (Gesammelte Aufsätze) S. 229 ff.
 - 5) Budde, Noologische Pädagogik S. 312 ff.
 - 6) Rehmke, Die philos. Prop. als Unterrichtsfach S. 243 ff.
 - 7) F. J. Schmidt, Die Phil. auf d. höh. Schulen
 - 8) ebd. S. 478 ff. S. 461 ff.
 - 9) Vaihinger, Die Phil. in d. Staatsprüfung S. 131 ff. (Abk.: Staatspr.)
 - 10) -, Phil. u. Schule S. 146 und 205 ff.
 - 11) -, Staatspr. S. 150 ff.
 - 12) -, Phil. und Schule S. 206
 - 13) -, ebd. S. 141 f. und 207 f.
 - 14) -, Staatspr. S. 115
 - 15) ebd. S. 14 ff.
 - 16) ebd. S. 148
 - 17) ebd. S. 16 ff.
 - 18) ebd. S. 149 f.
 - 19) Natorp, Philos. Propädeutik S. 11
 - 20) -, Ueber Phil. u. philos. Studium S. 217 und 239
 - 21) -, Religion innerhalb ... S. 60 ff.
 - 22) -, Ueber Phil. ... S. 235 und 274 ff.
 - 23) -, Platos Ideenlehre S. V
 - 24) Cohen, Der deutsche Idealismus ... S. 17
 - 25) Natorp, Ueber Phil. ... S. 278 ff.
20. Kapitel
- 1) nach Irmer-Wiese IV. (V) S. 31
 - 2) nach: Verhandlungen über die Fragen ... S. 240 f.
 - 3) vergl. sächsische Dir.-Vers. 1903 im Abschnitt 20 d

noch 20. Kapitel

- 4) Lexis, Die Reform ... S. XI
- 5) nach Irmer-Wiese IV. (V) S. 33
- 6) nach Beier, Die höh. Schulen (V) S. 129
- 7) ebd. S. 85
- 8) Lehmann, Der gelehrte Unt. (A) S. 755
- 9) Lehmann in: Lexis, Die Reform ... S. 188
- 10) nach Beier (V) S. 87
- 11) ebd. S. 91 und 97
- 12) vergl. Ende des Abschnittes 18 c
- 13) Cauer, Siebzehn Jahre ... S. 183
- 14) Latrille, Ein Jahr ... S. 47
- 15) vergl. Ziertmann, Die Phil. ... (14) S. 11
- 16) Vaihinger, Die Phil. in der Staatspr. (19) S. 120
- 17) A. Matthias, Prakt. Pädagogik S. 40 f.
- 18) --, Zur Einführung S. 5
- 19) --, Zur Jahreswende S. 3
- 20) --, Bespr. von Eisler S. 580
- 21) Studt, nach Cauer, Zur freieren Gestaltung S. 7 f.
- 22) Schroeder, Mehr Studienfreiheit ... S. 77
- 23) Lehmann, Der gel. Unt. (A) S. 758
- 24) A. Matthias, Zur Einführung S. 7
- 25) Höfler, Philos. Elemente ... (16) S. 99 f.
- 26) Prinzhorn, Die freiere Gestaltung ... S. 293
- 27) B. Meyer, Welche Bedeutung ... S. 107
- 28) Direktoren-Versammlung (Abk.: DV) Sachsen 1903,
S. 271
- 29) DV Pommern 1903 S. 144
- 30) Scheibe, DV Rheinprovinz 1903 S. 7
- 31) DV Rheinprovinz 1903 S. 155 ff.
- 32) Muff, DV Sachsen 1903, S. 3 und 33 f.
- 33) DV Sachsen 1903 S. 1
- 34) ebd. S. 143 und 270
- 35) Jonas, Die Phil. in der höh. Schule S. 29
- 36) DV Pommern 1903 S. 51 und 143 f.
- 37) DV Hannover 1903 S. 4, 38 und 45
- 38) DV Schlesien 1905 S. 106 und 156 f.
- 39) DV Hannover 1907 S. 123 ff. und 132
- 40) DV Schlesien 1913 S. 24 f. und 131
- 41) DV Westpreußen 1913 (1915) S. 25
- 42) Bestimmungen ... (Zentralblatt 1908) S. 694 ff.

- noch 20. Kapitel
- 43) ebd. S. 916 f.
 - 44) ebd. S. 935 und 961
 - 45) K. Eilers, Zur philos. Bildung S. 13
 - 46) Die Vorbildung zum Studium ... S. 6 f. und 13
21. Kapitel
- 1) Drechsler, Die philos. Propädeutik ... S. 66 ff.
 - 2) Börtzler, Die Phil. im Gymn. S. 343 ff.
 - 3) nach Brand, Zur Reform ... S. 17
 - 4) Brand, Zur Reform ... S. 67
 - 5) Kerschensteiner, Wesen und Wert ... S. 10
 - 6) -, Begriff der Arbeitsschule S. 99
 - 7) -, Charakterbegriff S. 157
 - 8) -, Wesen und Wert S. XII, 60, 99
 - 9) -, Charakterbegriff S. 156
 - 10) -, Wesen und Wert S. 60 f. und 112 f.
 - 11) -, ebd. S. 61, 87, 98 ff.
 - 12) -, Charakterbegriff S. 169 f.
 - 13) -, Wesen und Wert S. 101
 - 14) -, Der Begr. der staatsbürgerl. Erz. S. 32
 - 15) -, Die aus dem Wesen ... S. 30
 - 16) -, Wesen und Wert S. 112
 - 17) Die Prüfungsordnung ... (1912) S. 20 und 33
 - 18) nach: Entwurf einer neuen Prüfungsordnung S. 523
 - 19) Schulordnung für die höh. Mädchensch. (1911)
S. 191, 208 und 211
 - 20) ebd. S. 269
 - 21) Bauerschmidt, Entwicklung und Ziele ... S. 591
 - 22) Die Schulordnung f. d. höh. Lehranst. (1914) S. 2 f.
 - 23) Doeberl, Entwicklungsgeschichte ... III. (A) S. 561
 - 24) Die Schulordnung ... (1914) S. 30, 36 ff, 49 ff, 81
22. Kapitel
- 1) Eucken, Zur Sammlung der Geister S. 82 (19)
 - 2) Külpe, Die Phil. der Gegenwart (14) S. 125
 - 3) Stölzle, Weltanschauung und Schule S. 216 f.
 - 4) Lorentz, Weltkenntnis und Weltansch. S. 364 ff.
 - 5) -, Angewandte Philosophie ... S. 329
 - 6) -, Kulturphil. Gedankengänge S. 33
 - 7) -, Weltkenntnis und Weltansch. S. 366
 - 8) -, Kulturphil. Gedankengänge S. 28
 - 9) Wyneken, Schule und Jugendkultur S. 125 ff.

- noch 22. Kapitel
- 10) P. Brock, Phil. Propädeutik S. 3, 6 ff, 12 f, 26
 - 11) H. Richert, Besprechung von F. Debo S. 38
 - 12) --, Philosophie S. 23
 - 13) Koppermann, Der Unt. in der phil. Prop. (26. Jg.)
S. 1 ff.
 - 14) Kessler, Die Notwendigkeit ... S. 1 f.
 - 15) -, Pädagogik und Phil. Prop. S. 403 f.
 - 16) Lay, Psychologie ... S. IX
 - 17) -, Rundfrage ... S. 181 f.
 - 18) Engert, Die Philos. Prop... S. 177 ff.
 - 19) Moog, Das Verhältnis der Phil. ... S. 23 f.
 - 20) -, Die deutsche Phil. des 20. Jhd. S. 274
 - 21) -, Die philos. Bildung ... S. 220
 - 22) -, Der philos. vertiefte Unt. S. 168 ff.
 - 23) -, Die Behandlung der phil. Prop. S. 594
 - 24) -, Die philos. Bildung ... S. 220 f.
 - 25) -, Die Behandlung ... S. 585, 596 f. und 600 f.
 - 26) -, Der philos. vertiefte Unt. S. 151
 - 27) Schmidkunz, Der Unt. in der Logik S. 249
 - 28) -, Phil. Prop. in neuester Lit. S. 18
 - 29) -, ebd. S. 14, 17 ff, 28 ff.
 - 30) -, ebd. S. 20 und 38 f.
 - 31) -, Der Unt. in der Logik S. 162 ff.
 - 32) -, Phil. Prop. in neuester Lit. S. 37
 - 33) -, Philosophische Propädeutik (1904) S. 4
 - 34) -, Phil. Prop. in neuester Lit. S. 35 f.
 - 35) 1. Aufl. Leipzig 1895, vergl. (14)
 - 36) Reinhardt, Erläuterungen ... S. 5
 - 37) Entwurf zu einer neuen Ordnung ... S. 489
 - 38) Lehmann, Der gelehrte Unt. (A) S. 710
 - 39) Erythropel, Ordnung ... S. 573
 - 40) Ordnung der Prüfung für das Lehramt ... (1917)
S. 618 und 621 ff.
 - 41) Reinhardt, Erläuterungen S. 27 f.
 - 42) Ordnung der Prüfung für das Lehramt ... (1917)
S. 630

Schluß

- 1) "Philosophie und Schule" Hg. H. Leisegang und R. Odebrecht. Berlin 1929-33; "Der philosophische Unterricht" Hg. A. Liebert. Berlin 1930 -32
- 2) Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen. Düsseldorf 1958
- 3) K. Püllen, Die Problematik ... S. 129 f.
- 4) vergl. S. Lit. 51. 2. Aufl. 1924
- 5) Nürnberg 1948
- 6) Unter Mitarbeit von O. Brüggemann, G. Kopp, E. Sellien, R. Wolff. Heidelberg 1958

Literaturverzeichnis

Die Literatur ist nach Kapiteln geordnet und jeweils in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Zeitliche Überschneidungen konnten dabei nicht ganz vermieden werden.

Die bei der gesamten Arbeit verwendete allgemeine Literatur ist am Anfang zusammengefaßt (Lit 2 - 3), ebenso die mehrfach gebrauchten Sammelwerke amtlicher Verfügungen (Lit 4).

Allgemein verwendete Literatur

- Heinrich Brück, Geschichte der katholischen Kirche in Deutschland im neunzehnten Jahrhundert. 4 Bände. Mainz 1887 - 1901; zweite Abteilung (hg. und fortgesetzt von J. B. Kißling) Münster i. W. 1908
- Gerhard Budde, Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen unter dem Einfluß der pädagogischen Zeitströmungen vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart. 2 Bände. Langensalza 1910
- M. Doeberl, Entwicklungsgeschichte Bayerns. II. Bd. 3. Aufl. München 1928
- , desgl. III. Band Hg. von Max Spindler. München 1931
- , Zur Geschichte der bayerischen Schulpolitik im 19. Jahrhundert. "Sitzungsberichte der Königl. Bayer. Akademie der Wissenschaften" München 1912
- Johannes von den Driesch und Josef Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung. 2 Bände 3. Aufl. Paderborn 1953/54
- Johann Eduard Erdmann, Grundriß der Geschichte der Philosophie. Neu bearbeitet von Ferdinand Clemens. Berlin-Zürich 1930
- M. Flemisch, Die pädagogischen Strömungen des 19. Jahrhunderts in den Programmen des Königl. Wilhelmsgymnasiums in München. Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. Berlin 1901 (K. Kehrbachs Texte und Forschungen V.)
- Max Frischeisen - Köhler, Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in die pädagogischen Theorien. "Philosophisch-Pädagogische Bibliothek" II. Bd. Charlottenburg 1921
- Geschichte der Pädagogik. Quellenbuch und Überblick, mit besonderer Berücksichtigung der bayerischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Hg. von J. Heigenmooser und A. Bock. 4. Aufl. München 1923
- Johannes Hirschberger, Geschichte der Philosophie. II. Bd. 2. Aufl. Freiburg i. B. 1955
- Benno Hubensteiner, Bayerische Geschichte. München o. J.
- Rudolf Lehmann, Der gelehrte Unterricht bis zum Weltkrieg. 1892 - 1914 (Anhang der 3. Aufl. der "Geschichte des gelehrten Unterrichts" von Friedrich Paulsen. II. Bd.) Berlin-Leipzig 1921
- Josef Nadler, Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften. IV. Bd.: Der deutsche Staat. Regensburg 1928
- Traugott Konstantin Oesterreich, Die deutsche Philosophie des XIX. Jahrhunderts und der Gegenwart. "Friedrich Ueberwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie". IV. Teil. 12. Aufl. Berlin 1923
- Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bände. 2. Aufl. Leipzig 1896/97

Allgemein verwendete Literatur - Fortsetzung

Friedrich Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 3. Aufl. Leipzig 1912

Wilhelm Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Bände. Langensalza 1903 - 1910

Conrad Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Geschichtlicher Überblick. Berlin 1893

--, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. I. - XXXIV. Jg. Berlin 1887 - 1920

--, Durchblick durch die neuere Geschichte der deutschen Oberschule.

"Jahresberichte" 33. und 34. Jg. Berlin 1919/20

Ernst M. Roloff, Lexikon der Pädagogik. Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Professor Dr. Otto Willmann herausgegeben. 5 Bände. Freiburg i. B. 1913 - 1917

Karl Adolf Schmid, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. 10 Bände. Gotha 1859 - 1875

---, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 5 Bände in 10 Abteilungen. Bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Stuttgart 1884 - 1902. (V. Bd. 1. Abt.: Hermann Bender, Geschichte des Gelehrtsenschulwesens in Deutschland seit der Reformation. Georg Schmid, Das "neuzeitliche, nationale" Gymnasium. Stuttgart 1901; V. Bd. 2. Abt.: I. Wychgram, Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. G. Schmid, Nachtrag zur Geschichte der preußischen Gymnasien und Realgymnasien. Stuttgart u. Berlin 1901)

Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. 4 Bände: Die Grundlagen; Monarchie und Volkssouveränität; Erfahrungswissenschaft und Technik; Die religiösen Kräfte. 3. bzw. 2. Aufl. Freiburg i. B. 1947 - 1951

Hans Joachim Störig, Kleine Weltgeschichte der Philosophie. 5. Aufl. Stuttgart 1955

Georg Widenbauer, Geschichte des bayerischen Realschulwesens von 1816 bis heute. München-Berlin 1927

Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 4. Aufl. Braunschweig 1909

Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. München 1895 (Erster Band in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen)

--, Die geistigen und sozialen Strömungen Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Volksausgabe. Berlin 1916

Verordnungen der preußischen Schulverwaltung

Adolf Beier, Die höheren Schulen in Preußen (für die männliche Jugend) und ihre Lehrer. Sammlung der hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse, nach amtlichen Quellen. 3. Aufl. Halle a. d. S. 1909
B. Irmer, Das höhere Schulwesen Preußens. Historisch-statistische Darstellung, begonnen von L. Wiese. IV. Bd., umfassend die Zeit von 1874 - 1901 (1902), Berlin 1902

M. Killmann, Die Direktoren-Versammlungen des Königreiches Preußen. Meinungsäußerungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse. I: von 1860 bis 1889. Berlin 1890; II: von 1890 bis 1900. Berlin 1900

Otto Kübler, L. Wieses Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 3. Ausg. I. Abteilung: Die Schule. Berlin 1886; II. Abteilung: Das Lehramt und die Lehrer. Berlin 1888

W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. II. Bd.: Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen. Berlin 1904

Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen. Berlin, Posen und Bromberg 1835

Ludwig von Rönne, Die Verfassung und Verwaltung des preußischen Staates. VIII. Teil, 2. Bd.: Das Unterrichtswesen. Berlin 1855

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879. Berlin 1879 ff.

L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. I. Bd. Berlin 1864; II. Bd. 1864 - 1868 (1869), Berlin 1869; III. Bd. 1869 - 1873 (1874). Berlin 1874

--, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. I. Abtheilung: Die Schule. Berlin 1867; II. Abtheilung: Das Lehramt und die Lehrer. Berlin 1868 -

Verordnungen der bayerischen Schulverwaltung

G. Doellinger, Sammlung der im Gebiet der inneren Staatsverwaltung des Königreiches Bayern bestehenden Verordnungen. IX. Bd. 2. Teil: Unterricht und Bildung. München 1838

Georg L u r z, Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns, einschließlich Regensburgs. II. Bd. Berlin 1908 (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. XLII)

Einleitung

Ernst Cassirer, Die Philosophie der Aufklärung. Tübingen 1932
Bernhard Duhr S. J., Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge. 4 Bände. Freiburg i. B. 1907 und 1913; München-Regensburg 1921 und 1928

Karl Eschweiler, Die Philosophie der spanischen Spätscholastik auf den deutschen Universitäten des siebzehnten Jahrhunderts, Münster i. W. 1928 (I. Bd. der spanischen Forschung der Görresgesellschaft)

Max Frischeisen-Köhler und Willy Moog, Die Philosophie der Neuzeit bis zum Ende des XVIII. Jahrhunderts, "Friedrich Ueberwegs Grundriss der Geschichte der Philosophie" III. Teil. 13. Aufl. Tübingen 1953

Romano Guardini, Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung. 2. Aufl. Basel 1950

Karl Hartfelder, Philipp Melancthon als Praeceptor Germaniae. Berlin 1889 (Mon. Germ. Paed. VII. Bd.)

Paul Hazard, Die Krise des europäischen Geistes 1680 - 1715. (Aus dem Französischen übertragen von Harriet Wegener). Hamburg 1939

--, Die Herrschaft der Vernunft. Das europäische Denken im 18. Jahrhundert. (Aus dem Französischen übertragen von H. Wegener und K. Linnebach). Hamburg 1949

Heinz Heimsoeth. Die sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik und der Ausgang des Mittelalters. Darmstadt o. J.

Alfred Heubaum, Geschichte des Deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts. I. Bd.: Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin 1905

Bernhard Jansen S. J., Philosophen katholischen Bekenntnisses in ihrer Stellung zur Philosophie der Aufklärung "Scholastik" XI. Jg. Eupen 1936

---, Die scholastische Philosophie des 17. Jahrhunderts "Philosophisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft" 50. Bd. Fulda 1937

---, Die Pflege der Philosophie im Jesuitenorden während des 17./18. Jahrhunderts. Ebd. 51. Bd. Fulda 1938

Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel. II. Bd.: Kritik der reinen Vernunft. (Darmstadt 1956)

Hermann Leser, Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. I. Bd.: Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung. München-Berlin 1925

--, desgl. II. Bd.: Die deutsch-klassische Bildungsidee. München-Berlin 1928

Einleitung - Fortsetzung

- Ernst Lewalter, Spanisch-jesuitische und deutsch-lutherische Metaphysik des 17. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der iberisch-deutschen Kulturbeziehungen und zur Vorgeschichte des deutschen Idealismus. (Ibero-amerikanische Studien 4). Hamburg 1935
- Luther, Ausgewählt von K. G. Steck. "Fischer-Bücherei" 76 (Hamburg 1955)
- Peter Petersen, Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland. Leipzig 1921
- G. M. Pachtler S. J., Die Reform unserer Gymnasien. Paderborn 1883
- A. Richter, Melanchthons Verdienste um den philosophischen Unterricht. "Jahrbücher für Philologie und Paedagogik" XVI. Jg. II. Abt. (102. Bd.) Leipzig 1870
- Eduard Spranger, Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. "Die Erziehung". II. Jg. Leipzig 1927
- Emil Weber, Die philosophische Scholastik des deutschen Protestantismus im Zeitalter der Orthodoxie. "Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte". Heft 1. Leipzig 1907
- Hans M. Wolff, Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung. München 1949
- Max Wundt, Die deutsche Schulmetaphysik des 17. Jahrhunderts. Tübingen 1939 (Heidelberger Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte 32)

1. Kapitel

Andreas Buchner, Geschichte von Bayern. X. Buch. München 1855

J. B. Graser, Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft. 3. Aufl. Bayreuth 1830 (1. Aufl. 1811)

Paul Haffner, Grundlinien der Geschichte der Philosophie. Mainz 1881

Karl Heinrich Heydenreich, Encyclopädische Einleitung in das Studium der Philosophie nach den Bedürfnissen unseres Zeitalters. Leipzig 1793

Wilhelm Traugott Krug, Versuch einer systematischen Enzyklopädie der Wissenschaften, I. Theil; Wittenberg und Leipzig 1796; II. Theil; Jena 1797; III. Theil; Leipzig und Züllichau 1804/05/19

Felix Joseph Lipowsky, Geschichte der Schulen in Baiern. München 1825

Hans Loewe, Die Entwicklung des Schulkampfes in Bayern bis zum vollständigen Sieg des Neuhumanismus. Berlin 1917 (Monumenta Germaniae Paedagogica, Beiheft II)

Ludwig Noack, Schelling und die Philosophie der Romantik. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte des deutschen Geistes. 2. Teil Berlin 1859

J. M. Sailer, Vernunftlehre für Menschen, wie sie sind. Nach den Bedürfnissen unserer Zeit. 2 Bände. München 1785

---, Über Erziehung für Erzieher. München 1807

F. W. J. Schelling, Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (1802). "Die Idee der deutschen Universität" Darmstadt 1956

Wilhelm Scherer, Eine Theorie der Jugendkunde aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts. "Pharus" 4. Jg. Donauwörth 1913

Hermann von Sicherer, Staat und Kirche in Bayern (Von 1799 bis 1821). Nach amtlichen Actenstücken. München 1874

Julian Sigmar, Joh. B. Grasers Anteil am Wismayr-Lehrplan vom 27. VIII. 1804. Ein Beitrag zur Würdigung einer der bedeutsamsten Schulepochen Bayerns. "Bayerisches Bildungswesen" IV. Jg. München 1930

Oskar Steincl, Der Wismayr'sche Lehrplan. Das Beispiel einer wirklich in's Leben getretenen Staatlichen allgemeinen Mittel-Schule an Stelle der jetzt existierenden drei Anstalten Humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Realschule. Würzburg 1888

Friedrich Thiersch, Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. I. Bd. Stuttgart und Tübingen 1826

Adalbert Vágacs, Kajetan Weillers Pädagogik. München 1917

Johann Heinrich Voß, Beurtheilung des neuen Lehrplans für die sämtlichen kurpfalzbaierischen Mittelschulen etc. o. O. 1805

Kajetan Weiller, Ueber den neuesten Idealismus der Herren Schelling und Hegel. München-Leipzig 1803

--, Der Geist der allerneuesten Philosophie der Herren Schelling, Hegel und Compagnie. München 1803 - 1805

--, Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie, zunächst für seine Zuhörer. München 1804

--, Vermischte Reden und Abhandlungen. "Kleine Schriften" III. Bd. Passau 1826

2. Kapitel

J. F. J. Arnoldt, Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bände. Braunschweig 1861/62

Johann Jacob Ebert, Nähere Unterweisung in den philosophischen und mathematischen Wissenschaften für die obern Classen der Schulen und Gymnasien. Frankfurt und Leipzig 1773

Erich Feldmann, Der preußische Neuhumanismus. Studien zur Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. I. Bd. Bonn 1930

--, Der philosophische Unterricht an den preußischen Gymnasien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. "Der preußische Neuhumanismus" I. Bd. Bonn 1930

Johann Gottlieb Fichte, Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten (1794). "Sämmtliche Werke" hg. von J. H. Fichte VI. Bd. Berlin 1845

---, Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters (1806). ebd. VII. Bd. Berlin 1846

---, Reden an die deutsche Nation (1808). ebd. VII. Bd. Berlin 1846

---, Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe). ebd. VIII. Bd. Berlin 1846

Johann Friedrich Herbart, Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen. Göttingen 1805

---, Ueber philosophisches Studium. Göttingen 1807

---'s sämmtliche Werke. Hg. von G. Hartenstein. Leipzig 1850 - 1893

---'s Pädagogische Schriften. Hg. von Otto Willmann und Theodor Fritzsche. 3. Ausg. 3 Bände. Osterwieck und Leipzig 1913 - 1919

---, Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Neu hg. von K. Häntsch Leipzig 1912

A. Heubaum, Die Geschichte des ersten preußischen Schulgesetzentwurfs. (1798 - 1807). "Monatsschrift für höhere Schulen" I. Jg. Berlin 1902

Wilhelm von Humboldt, Ausgewählte Schriften. Hg. von Theodor Kappstein Berlin o. J.

- Franz Kade, Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808 - 1818. Leipzig 1925
- August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 9. Ausg. Halle 1834/35
- Friedrich Rommel, Die Gelehrtschule Preußens am Ende des achtzehnten Jahrhunderts. "Pädagogisches Archiv" LIII. Leipzig 1911
- Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910
- Fried. Aug. Wolf, Über Erziehung, Schule, Universität. Aus Wolf's litterarischem Nachlasse zusammengestellt von Wilhelm Körte. Quedlinburg und Leipzig 1835

3. Kapitel

- J. B. Aymold, Ueber den Geist und die Tendenz des philosophischen Studiums, mit Rücksicht auf die Bestimmung der Lyceal-Klassen. Programm Passau 1825
- G. W. F. Hegel, Ueber den Vortrag der philosophischen Vorbereitungs-Wissenschaften auf Gymnasien. Aus einem Briefe vom 23. Okt. 1812 an den Königl. Bayerischen Oberschulrat Immanuel Niethammer. "Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht" III. Band der Jubiläumsausgabe sämtlicher Werke hg. von Hermann Glockner. Stuttgart 1927
- Karl Friedrich Hohn, Die Studien-Anstalten im Königreiche Baiern. Ein Handbuch. Bamberg und Würzburg 1819
- K. Küffner, Die bayerische Oberrealschule vor 100 Jahren. Ein Beitrag zur Geschichte des Allgemeinen Normativs von 1808 und des Realschulwesens. Nürnberg 1908
- Friedrich Immanuel Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1801
- Zimmermann, Erinnerungen an Hegels Wirksamkeit als Lehrer der Philosophie an der Studienanstalt zu Nürnberg. "Blätter für das Bayer. Gymnasial-schulwesen" VII. Bd. München 1871

4. Kapitel

Friedrich Traugott Friedemann, Beiträge zur Vermittelung widerstre-
bender Ansichten über Verfassung und Verwaltung Deutscher Gymnasien.

I. Heft. Hadamar und Weilburg 1833

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Ueber den Unterricht in der Philosophie
auf Gymnasien. Bericht vom 7. Februar 1823 an das Königl. Preußische Mini-
sterium des Unterrichts. "Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und
Gutachten über den Philosophie-Unterricht" mit einem Vorwort von Karl Rosen-
kranz. III. Band der Jubiläumsausgabe sämtlicher Werke hg. von Hermann
Glockner. Stuttgart 1927

Th. Heinsius, Vorbereitung zu philosophischen Studien. Für den höhern
Schul- und Selbstunterricht. Berlin 1833

Karl Löwith, Von Hegel zu Nietzsche. Der revolutionäre Bruch im Denken
des neunzehnten Jahrhunderts. 3. Aufl. Stuttgart 1953

Aug. Matthiä, Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie. Leipzig
1823 (2. Aufl. Leipzig 1827)

Johann George Mußmann, Darf auf Gymnasien philosophischer Unter-
richt ertheilt werden, oder nicht? Eine pädagogische Abhandlung. Berlin 1827

C. L. Reinhold, Anleitung zur Kenntniß und Beurtheilung der Philosophie
in ihren sämtlichen Lehrgebäuden. Ein Lehrbuch für Vorlesungen und Hand-
buch für eigenes Studium. Wien 1805

Wilhelm Gotthelf Schirlitz, Propädeutik zur Philosophie. Für den Ge-
brauch in oberen Gymnasial-Classen und für junge Studirende. Cöslin 1829
Fr. H. Chr. Schwarz, Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen,
ihre inneren und äußeren Verhältnisse, und ihre Bestimmung in dem Ent-
wicklungsgange der Menschheit. Leipzig 1832

Friedrich Wilhelm Daniel Snell, Lehrbuch für den ersten Unterricht in
der Philosophie. In zwei Theilen. Gießen 1794 (7. Aufl. Gießen 1821)

David Theodor August Suabedissen, Zur Einleitung in die Philosophie.
Marburg 1827

Gustav Thaulow, Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht.
2 Theile. Kiel 1853/54

Aloys Winnefeld, Über Philosophie auf Mittelschulen. Heidelberg 1824

5. Kapitel

Fr. Bihle, Der Kampf um Friedrich Thierschs Lehrplan. (Dissertation, ungedruckt) München 1920

Victor Cousin, Über französische und deutsche Philosophie. Nebst einer beurtheilenden Vorrede des Herrn Geheimrathes von Schelling. Stuttgart und Tübingen 1834

Wilhelm Ludwig Schaefer, Schellings Bildungsideal und dessen Einfluß auf die zeitgenössische Pädagogik in Bayern. (Dissertation, ungedruckt) Bonn 1922

Joseph Anton Schmid, Die niederen Schulen der Jesuiten. Regensburg 1852

Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, treu dargestellt und mit Reflexionen begleitet. Von dem Verfasser der Grundprincipien eines Schul- und Erziehungs-Planes. I. Theil: Die Gymnasialschulen. Landshut 1833;

II. Theil: Die Lycealschulen. Landshut 1835

Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. "Bibliothek der katholischen Pädagogik" IX. Freiburg i. B. 1896

Friedrich Thiersch, Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. II. Bd. Stuttgart und Tübingen 1827; III. Bd. Stuttgart und Tübingen 1829 - 1837

--, Über den angeblichen Jesuitismus und Obscurantismus des bayerischen Schulplanes vom 8. Februar 1829. Stuttgart und Tübingen 1830

--, Geschichte des bayerischen Schulplanes von 1829 und seine Revision im Jahre 1830. Stuttgart und Tübingen 1831

--, Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien. 3 Theile. Stuttgart und Tübingen 1838

Heinrich W. I. Thiersch, Friedrich Thiersch's Leben. 2 Bände. Leipzig und Heidelberg 1866

6. Kapitel

Friedrich Eduard Beneke, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. 2. Aufl. Berlin, Posen und Bromberg 1845 (1. Aufl. 1833)

---, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bände. 2. Aufl. Berlin, Posen und Bromberg 1842 (1. Aufl. 1835/36)

---, Ueber die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte. "Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande" September-Heft 1839 Halle

- Johann Heinrich Deinhardt, Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837
- , Ueber die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterricht. "Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande" Juni-Heft 1839 Halle
- , Der Begriff der Seele mit Rücksicht auf Aristoteles. Ein Versuch. Hamburg 1840
- Moritz Wilhelm Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen mit Rücksicht auf Mathematik und Naturwissenschaft. 3. Aufl. Berlin 1863 (1. Aufl. 1836)
- , Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. Leipzig 1842
- , Encyklopädie der Philosophie. Langensalza 1908
- J. G. E. Föhlisch, Ansichten über Erziehung und Unterricht in gelehrten Schulen. Eine Auswahl der Schulschriften. Karlsruhe 1836. (Besonders: Ueber die logische Wichtigkeit der Mathematik in Gymnasien, nebst einigen wissenschaftlichen Andeutungen; Das Gymnasium, eine natürliche Vorschule der Philosophie)
- G. Hartenstein, Die Probleme und Grundlehren der allgemeinen Metaphysik. Leipzig 1836
- Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. "Medicinische Zeitung" V. Jg. Berlin 1836
- Mager, Die moderne Philologie und die deutschen Schulen. "Pädagogische Revue" I. Bd. Stuttgart 1840
- , Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien. ebd.
- Fridericus Adolphus Trendelenburg, Elementa logices Aristoteleae. In usum scholarum ex Aristotele excerptis, convertit, illustravit. Berolini MDCCCXXXVI (9. Aufl. 1892)
- Berard Turin, Die philosophische Propädeutik als historische Einleitung ins Studium der Philosophie. Heiligenstadt 1834
- C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889
- L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. I. Bd. Berlin 1886

7. Kapitel

- F. H. J. Albrecht, Handbuch der Philosophie für Gymnasien. Mainz 1844
- Jos. Beck, Philosophische Propädeutik. Ein Leitfadens zu Vorträgen an höheren Lehranstalten. I.: Grundriß der Empirischen Psychologie und Logik. Stuttgart 1841; II.: Encyklopädie der Theoretischen Philosophie. Stuttgart 1844 (I. 16. Aufl. 1884; II. 6. Aufl. in völlig neuer Bearbeitung von Carl Braig. Stuttgart 1886)

Franz Biese, Philosophische Propädeutik für Gymnasien und höhere Bildungsanstalten. Berlin 1845

H. Bonitz, Philosophische Propädeutik (Besprechung von Franz Biese) "Neue Jenaische Allgemeine Literatur-Zeitung" V. Jg. Nr. 66 und 67. Leipzig 1846

Julius Deuschle, Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Universitäten. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" IV. Jg. Berlin 1850

P. M. Deutinger, Die Propädeutik des philosophischen Studiums. Regensburg 1843

Erinnerungen an Doderlin. Das bairische Gymnasialwesen einst und jetzt. Erlangen 1869

Eichhoff, Ueber den propädeutischen Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" VII. Jg. Berlin 1853

G. Eilers, Ob man wohlgethan, die Logik als besonderen Unterrichtsgegenstand von den Gymnasien zu verbannen. "Einladungsschrift ... Gymnasium zu Creuznach" (Frankfurt a. M.) 1825

(G. Eilers), Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn von einem Mitgliede desselben. Berlin 1849

A. Emmrich, Ueber den evangelischen Religions-Unterricht an Gymnasien. (Programm des Gymnasiums zu Hildburghausen) Hildburghausen 1852

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts. Wien 1849

Immanuel Hermann Fichte, Grundsätze für die Philosophie der Zukunft. Ein Vortrag zur Eröffnung der ersten Philosophen-Versammlung in Gotha. Stuttgart 1847

---, Anthropologie. Die Lehre von der menschlichen Seele. Neubegründet auf naturwissenschaftlichem Wege. Leipzig 1856

E. Freese, Das deutsche Gymnasium nach den Bedürfnissen der Gegenwart. Dresden und Leipzig 1845

Grieben, Die Entbehrlichkeit der philosophischen Propädeutik als einer besonderen Lection in den Gymnasien. "Programm des Königlichen und Stadt-Gymnasiums zu Cöslin". Cöslin 1853

O. F. Gruppe, Gegenwart und Zukunft der Philosophie in Deutschland. Berlin 1855

I. W. Karl, Über die alten und die neuen Schulen. Mainz 1846

Klagen und Bekenntnisse der 'Wissenschaft'. "Zeitschrift für Protestantismus und Kirche" V. Bd. Erlangen 1840

H. Köchly, Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. Dresden und Leipzig 1847

noch 7. Kap.

Laienworte über Bildung und gelehrte Schulen. "Zeitschrift für Protestantismus und Kirche" V. Bd. Erlangen 1840

Landfermann, Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und des Abiturientenprüfungs-Reglements. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" IX. Jg. Berlin 1855

Michelis, Zur Orientierung oder Mensch und Natur vom christlichen und vom materialistischen Standpunkt aus betrachtet. "Natur und Offenbarung" I. Bd. Münster 1855

J. Mützell, Ueber den Entwurf der Organisation der Gymnasien und Real-schulen in Oesterreich. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" IV. Jg. Berlin 1850

Ludwig Noak, Propädeutik der Philosophie (Einleitung in die Philosophie und Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften). Ein Lehrbuch für akademische Vorlesungen. Weimar 1854

Gustav Pfizer, Die philosophische Propädeutik auf den Gymnasien, nebst einigen logischen Aphorismen. "Einladungsschrift des Königlichen Gymnasiums in Stuttgart" Stuttgart 1852

Johann Püllenberger, Empirische Psychologie für Gymnasien. 3. Aufl. Coblenz 1854

--, Kurze Darstellung des Hauptinhalts der Logik für Gymnasialschüler 2. Aufl. Coblenz 1854

Ernst Rittweger, Die philosophische Propädeutik und der deutsche Unterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums. (Programm des Gymnasiums zu Hildburghausen) Hildburghausen 1853

Robolsky, Die Philosophie in der höheren Bürgerschule. "Pädagogische Revue" 48. Bd. Berlin 1858

Karl Rosenkranz, Vorwort (von 1840). In: G. W. F. Hegel, Philosophische Propädeutik... "Sämmtliche Werke. Jubiläumsausgabe in 20 Bänden" III. Bd. Stuttgart 1927

Carl Ludwig Roth, Das Gymnasialschulwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824 und 1843. Berichte und Betrachtungen. Stuttgart 1845

V. Seibel, Die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern vom 24. Februar 1854 mit den seither erschienenen Vollzugsbestimmungen, Erläuterungen & Novellen. Bamberg 1864

Ludwig Schiller, Die Abänderungen der revidierten Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" XV. Jg. Berlin 1861

Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin, den 16. April - 14. Mai 1849

Rudolph Wagner, Menschenschöpfung und Seelensubstanz. Ein anthropologischer Vortrag. "Natur und Offenbarung" I. Bd. Münster 1855

Theodor Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, Braunschweig 1849

L. Wiese, Die philosophische Propädeutik in dem neuen österreichischen Schulplane, "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" IX. Jg. Berlin 1855

8. Kapitel

F. H. Th. Allihn, Die neuesten Leistungen für die philosophische Propädeutik auf den k. k. Gymnasien Oesterreichs, "Zeitschrift für Exakte Philosophie" III. Bd. Leipzig 1863

Bericht über die 14. Versammlung der Direktoren der westphälischen Gymnasien und Realschulen, "Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik" 2. Abth. VII. Jg. (84. Bd.) Leipzig 1861

Albert Bischoff, Eins nach dem Andern! Ein Vorschlag zur Reform des Unterrichtswesens mit besonderer Rücksicht auf die Gelehrtenschulen, Nördlingen 1866

Ernst Bratuschek, Adolf Trendelenburg, Berlin 1873

H. Brock, Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien, "Zeitschrift für Exakte Philosophie" VII. Bd. Leipzig 1866

Campe, Ueber die ethische Aufgabe des Geschichtsunterrichts, "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" XV. Jg. Berlin 1861

Friedrich Dittes, Praktische Logik, Besonders für Lehrer, 3. Aufl. Wien 1873

--, Lehrbuch der Psychologie, Wien 1873

Mathias Amos Drbal, Propädeutische Logik, Lehrbuch zum Gebrauch für den Gymnasial-Unterricht und zum Selbststudium, 2. Aufl. Wien 1868 (1. Aufl. 1865)

---, Lehrbuch der empirischen Psychologie, Zum Unterrichte für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung, 5. Aufl. Wien und Leipzig 1892 (1. Aufl. 1868)

R. Eucken, Zur Charakteristik der Philosophie Trendelenburg's, "Philosophische Monatshefte" XX. Bd. Heidelberg 1884

E. Feldmann, Friedrich Adolf Trendelenburg als praktischer Pädagoge, "Der preußische Neuhumanismus" I. Bd. Bonn 1930

Ludwig Giesebrecht, Vom Fragen, "Damaris" 1861, Stettin 1861

Hermann Kern, Das Gymnasium und die Mathematik, Eine pädagogische Abhandlung, "Einladungsschrift zur Stiftungsfeier des Herzöglichen Gymnasiums zu Coburg", Coburg (1853)

--, Die philosophische Propädeutik in Verbindung mit dem mathematischen und physikalischen Gymnasialunterrichte, ebd. Coburg (1861)

noch 8. Kap.

Hermann Kern, Philosophische Propädeutik. "K. A. Schmid's Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens" VI. Bd. Gotha 1867 L., Ist dem propädeutischen Unterricht auf den Gymnasien seine Stelle zu erhalten? "Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik". 2. Abth. VII. Jg. Leipzig 1861

K. A. J. Lattmann, Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium. Göttingen 1860

Melchior Meyr, Unarten des Publikums gegen die Philosophie. "Deutsches Museum". Jg. 1867 (Wieder abgedruckt in "Philosophie und Schule" IV. Bd. Berlin 1932)

J. W. Nahlowsky, Die Wissenschaftlichkeit der Beneke'schen Psychologie. "Zeitschrift für Exakte Philosophie" III. Bd. Leipzig 1863

Friedrich Paulsen, Adolf Trendelenburg. Ein Blatt persönlicher Erinnerung. "Berliner Akademische Wochenschrift". I. Jg. Heft 24 Berlin 1907

Peter Petersen, Die Philosophie Friedrich Adolf Trendelenburgs. Ein Beitrag zur Geschichte des Aristoteles im 19. Jahrhundert. Hamburg 1913

Carl Ludwig Roth, Gymnasial-Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1874

Theodor Rumpel, Philosophische Propädeutik oder die Hauptlehren der Logik und Psychologie. Zum Gebrauche in Gymnasien. 2. Aufl. Gütersloh 1868 (1. Aufl. 1865, 5. Aufl. 1877)

Schmidt, Zur Beurtheilung der Trendelenburgischen Elementa logices Aristotelicae. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen". VII. Jg. Berlin 1853

Ferdinand Schnell, Die Beschränkung des Schulunterrichts auf die Vormittagszeit nebst anderen damit in Verbindung stehenden Wünschen und Forderungen zum Heile der Jugend. Berlin 1864

Schwubbe, Ueber die Pflege und Uebung der Syllogistik beim Unterrichte "Jahresbericht über das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn". Paderborn 1861

K. V. Stoy, Philosophische Propädeutik. Leitfaden für Vorträge und Studien auf Gymnasien und Universitäten. I. Abth.: Die philosophischen Probleme und die Logik. Leipzig 1869; II. Abth.: Die Psychologie. Leipzig 1870

Strumpell, Ueber den Vortrag der Logik und seinen didaktischen Werth für die Universitätsstudien, mit besonderer Rücksicht auf die Naturwissenschaften. "Pädagogische Revue" 48. Bd. Berlin 1858

Adolf Trendelenburg, Logische Untersuchungen. Berlin 1840

--, Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik. Zunächst für den Unterricht in Gymnasien. 2. Aufl. Berlin 1861

Theodor Vogt, Zur philosophischen Propädeutik. "Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" XX. Jg. Wien 1869

Robert Zimmermann, Philosophische Propädeutik (Prolegomena. Logik Empirische Psychologie. Zur Einleitung in die Philosophie.) 3. Aufl. Wien 1867

9. Kapitel

Wolfgang Bauer, Zur Reform des bayerischen Gymnasiums. München 1869

A. B., Die philosophische Propädeutik am Gymnasium. "Blätter für das Bayerische Gymnasial- und Real-Schulwesen" XIV. Bd. München 1878

Disziplinar-Satzungen für die Schüler der Studien-Anstalten des Königreichs Bayern (vom 24. Sept. 1874). München o. J.

Elsperger, Einige Bemerkungen zu dem Entwurf einer Ordnung der gelehrten Mittelschulen (Studienanstalten) in Bayern. "Blätter für das Bayerische Gymnasialschulwesen" VII. Bd. München 1871

Entwurf einer Ordnung der gelehrten Mittelschulen (Studienanstalten) in Bayern. Auf Grund der Beschlüsse der am 30. Okt. 1869 zusammengetretenen Beratungs-Commission. München 1870

Zur pädagogischen Kritik mit besonderer Rücksicht auf Bayern. München 1876

Carl Friedrich von Naegelsbach, Gymnasial-Pädagogik. 3. Aufl. Erlangen 1879

G. Neudecker, Die philosophische Propädeutik an Gymnasien. (Programm des Realgymnasiums Würzburg für das Schuljahr 1879/80) Würzburg o. J. --, Die eigentliche Hauptfrage im gegenwärtigen Mittelschulstreit. Würzburg 1883

Die Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten (vom 26. Mai 1873 und vom 19. Oktober 1880) und die Vollzugsinstruktionen (vom 15. September 1875). München 1881

Die Schulordnung für die Studienanstalten im Königreiche Bayern (vom 20. August 1874). Würzburg 1874

Schulordnung für die Realschule im Königreiche Bayern (vom 29. April 1877). "Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern" XIII. Jg. München 1877

Ch. Wirth, (Besprechung von E. Schulze, Grundriß der Logik und Übersicht über die griechische Philosophie. Leipzig 1886) "Blätter für das Bayerische Gymnasialschulwesen" XXIV. Bd. München 1888

10. Kapitel

C. Alexi, Das höhere Unterrichtswesen in Preußen. Die inneren Widersprüche in der jetzigen Organisation desselben und deren Beseitigung durch das zu erwartende Unterrichtsgesetz. Gütersloh 1877

Reinhold Biese, Wissenschaftliche Propädeutik. Zur Ergänzung und Vertiefung allgemein-humaner Bildung. Leipzig 1882

noch 10. Kapitel

- J. Bergmann, Einiges über die Ziele des Schulunterrichts. "Die Gegenwart" XVI. Bd. Berlin 1879
- W. Erler, Die Direktoren-Konferenzen der preußischen höheren Lehranstalten in den Jahren 1879, 1880 und 1881. Berlin 1882
- Paul Freyer, Beispiele aus der Mathematik zur Logik. "Jahresbericht über das Königliche Pädagogium zu Ilfeld" Nordhausen 1872
- Peter Gross, Philosophische Propädeutik für Gymnasien I. - IV. Beilage zum Programme des Gymnasiums zu Kempen am Rhein 1886 - 1889
- , Vorschule der Logik. Ein Handbuch für die Prima der Gymnasien und für den Anfang des akademischen Studiums. Berlin 1890
- Friedrich Harms, Über den Begriff der Psychologie. "Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin". Berlin 1875
- , Die Reform der Logik. ebd. Berlin 1875
- , Über den Begriff der Wahrheit. "Philologische und historische Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin" Berlin 1877
- , Grundriß der Philosophie. Bearbeitet von Friedrich Zimmer, Tübingen und Leipzig 1902
- Eduard von Hartmann, Der Kampf zwischen Kirche und Staat. "Gesammelte Studien und Aufsätze gemeinverständlichen Inhalts". Berlin 1876
- , Der Rückgang des Deutschthums, "Moderne Probleme". Leipzig 1886
- , Das Philosophie-Studium. "Moderne Probleme". Leipzig 1886
- Joseph Hense, Grundzüge der philosophischen Propädeutik für die Schüler der höheren Lehranstalten. "Jahresbericht über das Gymnasium zu Warburg. Warburg 1889
- Georg Heß, Abriß der empirischen Psychologie. Gütersloh 1881
- K. A. J. Hoffmann, Abriß der Logik. 3. Aufl. besorgt von Ch. F. A. Schuster, Clausthal 1872
- Alois Höfler, Zur Propädeutik-Frage. Wien 1884
- Wilhelm Hollenberg, Die Ethik als Gegenstand der philosophischen Propädeutik. Ein Bericht aus der Praxis. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen". XVI. Jg. Berlin 1862
- , Zur Religion und Kultur. Vorträge und Aufsätze. Elberfeld 1867
- , Logik, Psychologie und Ethik als philosophische Propädeutik für höhere Schulen. Elberfeld 1869
- Franz Kern, Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima. Berlin 1886
- Heinrich Kratz, Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen. Die amtlichen Verordnungen erläutert und mit den bis 1882 Gültigen verglichen. 2. Aufl. Neuwied und Leipzig 1887

- Heinrich Kratz, Das Weltproblem und seine Lösung in der christlichen Weltanschauung. Ein Beitrag zur Beförderung einheitlicher Welterkenntnis auf realistischer Grundlage. Karlsruhe und Leipzig 1887
- , Logik, Grundzüge einer Lehre vom Denken. Gütersloh 1891
- Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. 2. Aufl. 1. Abth.: Einleitung und Theorie. Berlin 1877; 2. Abth.: Materialien Berlin 1878
- Otto Liebmann, Zur Analyse der Wirklichkeit, Eine Erörterung der Grundprobleme der Philosophie. 4. Aufl. Straßburg 1911 (1. Aufl. 1876)
- Werner Luthe, Begriff und Aufgabe der Metaphysik (*εοφ/Α*) des Aristoteles. "Jahresberichte über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf". Düsseldorf 1884.
- Alexius Meinong, Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik. Wien 1885
- Jürgen Bona Meyer, Die Stellung der Philosophie zur Zeit und zum Universitätsstudium. Bonn 1886
- Hermann Müller, Die Hypothese in der Schule und der naturgeschichtliche Unterricht an der Realschule zu Lippstadt. Bonn 1879
- Peter Petersen, Wilhelm Wundt und seine Zeit. Stuttgart 1925
- Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. preußischen Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz. Berlin 1874
- Carl Riebe, Bericht über den Unterricht in der elementaren Logik in der Prima in Brandenburg a. d. H. (Beilage zum Schulprogramm) Brandenburg a. d. H. 1878
- C. Schaarschmidt, Ueber die Möglichkeit der Metaphysik. "Philosophische Monatshefte" XX. Bd. Heidelberg 1884
- Armin Schäfer, Über Umfang und Gliederung des deutschen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Beilage zum Oster-Programm des Großherzoglichen Gymnasiums mit Realabteilung zu Birkenfeld. Birkenfeld 1880
- Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschule. 2. Aufl. Berlin 1873
- Verhandlungen der ersten Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz. "Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen". IX. Bd. Berlin 1881
- Johannes Volkelt, Über die Möglichkeit der Metaphysik. Antrittsrede gehalten zu Basel 1883. Hamburg und Leipzig 1884.
- L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. II. Bd. Berlin 1886
- Wilhelm Wundt, Logik. Eine Untersuchung der Prinzipien der Erkenntnis und der Methode wissenschaftlicher Forschung. 3 Bände. 4. Aufl. Stuttgart 1919 - 1921 (1. Aufl. 1880)

- Wilhelm Wundt, Philosophie und Wissenschaft. "Essays". Leipzig 1885
--, Einleitung in die Philosophie. 6. Aufl. Leipzig 1914
--, Über den Zusammenhang der Philosophie mit der Zeitgeschichte. (1889)
"Reden und Aufsätze". 2. Aufl. Leipzig 1914
--, Die Metaphysik in Vergangenheit und Gegenwart. (1902) "Reden und Aufsätze". 2. Aufl. Leipzig 1914
--, Metaphysik. "Kultur der Gegenwart" 1/6. Berlin - Leipzig 1907
Gerhard Zillgens, Philosophische Propädeutik an Gymnasien. XV. Jahresbericht über das Städtische Gymnasium zu Waren. Waren 1884

11. Kapitel

- Alethagoras, Unser Gymnasial-Unterricht. Bekenntnisse. 2. Aufl. Braunschweig 1894
-, Gymnasiale Bildung und sittliche Erziehung der Jugend. Braunschweig 1894
Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfung vom 31. Mai 1894. Berlin 1894
Alfred Biese, Einförmigkeit und Einheitlichkeit im Schulbetriebe. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen". 52. Jg. Berlin 1898
Eugen Brand, Zur Reform der humanistischen Gymnasien in Bayern. Vorschläge seit 1891. Kritik und Anregungen. Programm für das Schuljahr 1912/13. K. Neues Gymnasium Bamberg o. J.
E. Falch, Gedanken über eine Reform unseres Mittelschulwesens. Würzburg 1888
--, Betrachtungen über die Schulreform in Bayern und Preußen. München 1893
Fauth, Gedanken zur Schulreform im Anschluß an die Schrift von F. Paulsen; "Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen". "Blätter für das höhere Schulwesen". X. Jg. Grünberg i. Schl. 1893
Heilmann, Die ethische Verwertung eines griechischen Unterrichtsstoffes in Form einer Ansprache an die Abiturienten. "Lehrproben und Lehrgänge" 57. Heft. Halle a. d. S. 1898
Matthias Kappes, Die philosophische Bildung unserer gelehrten Berufe. Ein Wort zur Reform der Universitätsstudien. Münster i. W. 1892
Kraenkel, Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik. Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Grossh. Gymnasiums in Lahr. Lahr 1891
Lehrpläne und Lehraufgaben. "Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" Jg. 1892. Berlin 1892
Die neuen Lehrpläne der Gymnasien in Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg. "Das humanistische Gymnasium" III. Jg. Heidelberg 1892

Richard Löbell, Psychologie als Lehrgegenstand auf höheren Schulen. Beilage zum Programm des Großh. Realgymnasiums und der Realschule zu Offenbach a. M. Offenbach a. M. 1888

C. Matthias, Die Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 12. September 1898. "Monatsschrift für höhere Schulen" V. Jg. Berlin 1906

Herrmann Meier, Der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik. Ein Beitrag zu einer Schulphilosophie. "Lehrproben und Lehrgänge" 11. Heft. Halle a. d. S. 1887

-, Das Wesen des Staates. Zusammenfassende Begriffsentwicklung nach der Lektüre von Platos Kriton. "Lehrproben und Lehrgänge" 27. Heft. Halle a. d. S. 1892

August Messer, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901. Leipzig-Berlin 1901

W. Münch, Der deutsche Unterricht am Realgymnasium, seine Eigenart und seine Aufgaben. Betrachtungen und Vorschläge. Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Barmen. Barmen 1886

--, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. Berlin 1888

--, Über Menschenart und Jugendbildung. Neue Folge vermischter Aufsätze. Berlin 1900

Friedrich Nietzsche, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. (1872) Leipzig 1925

Die Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten (vom 21. Januar 1895). "Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern" XXXI. Jg. München 1895

W. Rein, Die Jugendbildung auf Grund der neuen preußischen Lehrpläne. "Pädagogische Studien" Neue Folge. XIV. Jg. Dresden 1893

Karl Reinhardt, Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Vortrag. Frankfurt/Main 1892

--, Die Frankfurter Lehrpläne. Frankfurt/Main 1892

Hermann Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Leipzig 1894

Die Schulordnung für die Humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern (vom 23. Juli 1891). Ansbach 1906

Schulordnung für die Progymnasien und Lateinschulen im Königreiche Bayern (vom 25. Juni 1894). "Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern" XXX. Jg. München 1894

Ludwig Schulze, Die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften in Prima und die Aufgabe der philosophischen Propädeutik. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Landsberg a. W. Landsberg a. W. 1889

Wilhelm Schuppe, Erfolg und Mißerfolg. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" XLVIII. Jg. Berlin 1894

D. Simon, Die Logik in der Schule. "Paedagogisches Jahrbuch" XVI. Bd. Wien 1894

E. Stutzer, Konzentrationsaufgaben aus den ethischen Unterrichtsfächern. "Lehrproben und Lehrgänge" 45. Heft. Halle a. S. 1895

Theobald Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen. Stuttgart 1891

12. Kapitel

Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Leipzig 1885

--, Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht. "Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens". XIV. Jg. Berlin 1886

--, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889

--, Die Philosophie im Unterricht der höheren Lehranstalten. "Weidmannscher Kalender für die höheren Lehranstalten Preußens", Schuljahr 1890/91. Berlin 1890

--, Einleitung in die Philosophie. Berlin 1892

--, Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen. Berlin 1893

--, Katholisches. Etwas von Schulsachen. "Preußische Jahrbücher", 88. Bd. Berlin 1897

--, Kant der Philosoph des Protestantismus. "Kantstudien" IV. Bd. Berlin 1900

--, Kants Verhältnis zur Metaphysik. "Kantstudien" IV. Bd. Berlin 1900

--, Das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule. In W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle a. S. 1902

--, Das geistige Leben des deutschen Volkes im neunzehnten Jahrhundert

"Zur Ethik und Politik, Gesammelte Vorträge und Aufsätze". Berlin o. J.

--, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 3. Aufl. Leipzig-Berlin 1912 (1. Aufl. 1906)

--, Philosophische Propädeutik. In W. Rein's enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. VI. Bd. Langensalza 1907

Friedrich Paulsen, Ethik. "Die Kultur der Gegenwart". I/6; Systematische Philosophie. Berlin-Leipzig 1907

--, Die Zukunftsaufgabe der Philosophie. "Die Kultur der Gegenwart". I/6; Systematische Philosophie. Berlin-Leipzig 1907

--, Philosophia militans. Gegen Klerikalismus und Naturalismus. 3. und 4. Aufl. Berlin 1908

(Besonders die Artikel: Das jüngste Ketzengericht über die moderne Philosophie; Katholizismus und Wissenschaft; Ernst Haeckel als Philosoph; Haeckels Welt-rätsel als Volksbuch)

--, Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands. Gesammelte Aufsätze. Berlin 1909

--, Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen. Jena 1909

--, Pädagogik. 2. und 3. Aufl. Stuttgart und Berlin 1911

--, Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Herausgegeben und eingeleitet von Eduard Spranger. Stuttgart-Berlin 1912

(Besonders: Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung; Zum Schulprogramm des 20. Jahrhunderts; Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert; Deutsche Bildung - Menschheitsbildung; Simultan- oder Konfessionsschule? Friedrich Althoff; Alte und neumodische Erziehungsweisheit; Rom und die deutsche Theologie; Bibliographie der Schriften Friedrich Paulsens)

--, Zur Einführung in die Philosophie. Nach Vorlesungen bearbeitet von Ulrich Buurmann. Bremen 1925

13. Kapitel

Alois Braun, Otto Willmanns soziale Bildungslehre. Donauwörth o. J.
Franz Xaver Eggersdorfer, Otto Willmann. Leben und Werk 1839 - 1920
Freiburg/Wien 1957. (Sonderausgabe der Einleitung zur Neuherausgabe der Willmannschen "Didaktik als Bildungslehre")

Rudolf Eucken, Thomas von Aquino und Kant. Ein Kampf zweier Welten. "Kantstudien" VI. Bd. Berlin 1901

- , Ein neuer Durchblick der Weltgeschichte. (Besprechung von Willmanns Geschichte der Idealismus). "Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung". Leipzig 1903

Wenzel Pohl, Otto Willmann. Der Pädagoge der Gegenwart. Düsseldorf
1930

I. Seidenberger, Otto Willmann, Eine Einführung in sein pädagogisches und philosophisches Schaffen. (6. Bd. der Handbücherei für Erziehungswissenschaft). Paderborn 1923

- Otto Willmann, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. Leipzig 1869
- , Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. I. Bd. Braunschweig 1882; II. Bd. Braunschweig 1888/89
- , Über das Studium der Logik. "Pädagogische Monatshefte". (Zeitschrift zur Förderung der katholischen Pädagogik) IV. Jg. Stuttgart 1898
- , Vigilate! Den christlichen Lehrern gewidmet. Kempten 1900
- , Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium. I. Theil: Logik. Wien 1901
- , desgl. II. Theil: Empirische Psychologie. Freiburg i. B. 1904
- , Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg i. B. 1904
- , Geschichte des Idealismus. In drei Bänden. 2. Aufl. Braunschweig 1907
- , Aristoteles als Pädagog und Didakter. "Die großen Erzieher". Hg. von Rudolf Lehmann. Berlin 1909
- , Die wichtigsten philosophischen Fachausdrücke in historischer Anordnung. Kempten und München o. J. (1911)
- , Aus der Werkstatt der philosophia perennis. Freiburg i. B. 1912
- , Philosophische Propädeutik. III. Teil: Historische Einführung in die Metaphysik. Freiburg i. B. 1914
- , Die Wissenschaft vom Gesichtspunkt der katholischen Wahrheit. (III. Bd. der katholischen Lebenswerte) Paderborn 1916
- , Über Herbart zum Aristotelismus. Autobiographisches. "Achstes Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft" Kempten und München 1917
- , Pythagoreische Erziehungsweisheit. Aus dem literarischen Nachlaß hg. von Wenzel Pohl. Freiburg i. B. 1922

14. Kapitel

- Josef Baar, Die logische Ausbildung auf den Gymnasien. Vorschläge für die Praxis. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" LIX. Jg. Berlin 1905
- A. Baumeister, Zur allgemeinen Einleitung. "Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen". I. Bd. München 1895
- , Die Weltweisheit in unserer Schule. "Korrespondenz-Blatt für die höheren Schulen Württembergs". XV. Jg. Stuttgart 1908
- Ludwig Baur, Der gegenwärtige Stand der Philosophie. "Philosophisches Jahrbuch ... der Görres-Gesellschaft". XX. Bd. Fulda 1907
- Reinhold Biese, Erkenntnisse und Lebensweisheit in Aphorismen. Für die Zwecke philosophischer Vorbildung ausgewählt. (Beilage zum Schulprogramm) Essen-Ruhr 1904

Otto Conrad, Vom Wesen der Seele. "Lehrproben und Lehrgänge"
99. Heft Halle a. S. 1909

Max Dessoir und Paul Menzer, Philosophisches Lesebuch.
Stuttgart 1903

F. Deubner, Die erste Logikstunde. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen"
LXVI. Jg. Berlin 1912

Wilhelm Dilthey, Das Wesen der Philosophie. "Kultur der Gegenwart"
I/6 Berlin-Leipzig 1907

Ehemann, Beiträge zu der propädeutischen Lehre vom Beweis. Programm-
Abhandlung des Kgl. Württemb. Gymnasiums in Ravensburg 1899

Th. Elsenhans, Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie.
Für Oberklassen höherer Schulen und zum Selbststudium. 5. Aufl. Leipzig 1907
(Sammlung Göschen)

Theodor Finckh, Der Lehrstoff der philosophischen Propädeutik. Wissen-
schaftliche Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule Reutlingen.
Reutlingen 1908

Georg Frick, Definitionsübungen in Prima. In "Zeitschrift für den deut-
schen Unterricht" 17. Jg. Leipzig 1903

Max Frischeisen-Köhler, Moderne Philosophie. Ein Lesebuch zur
Einführung in ihre Standpunkte und Probleme. Stuttgart 1907

---, (Hg.) Weltanschauung. Philosophie und Religion in Darstellungen von
W. Dilthey, B. Groethuysen, G. Misch, K. Joel, E. Spranger, J. v. Wiesner,
H. Driesch, E. Adickes, H. Schwarz, H. Graf Keyserling, P. Natorp, G.
Simmel, G. Wobbermin, P. Deussen, C. Güttler, A. Bonus, B. Wille, E.
Troeltsch, J. Kaftan, M. Frischeisen-Köhler. Berlin 1911

A. Rich. Fritzsche, Vorschule der Philosophie. Eine Anleitung zum
Nachdenken über unsere Begriffe von Gott und Welt im Anschluß an den
Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1906

Otto Gerlach, Pädagogische Psychologie und Logik. Für das Selbst-
studium und den Unterricht vorzugsweise in Lehrer- und Lehrerinnenseminaren.
Breslau 1906

Paul Geyer, Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung, aus seinen
philosophischen Schriften gemeinverständlich erklärt. Berlin 1896

--, Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie. 2. Aufl.
Berlin 1907 (1. Aufl. 1900)

--, Zur Reform der philosophischen Propädeutik. "Monatsschrift für höhere
Schulen" I. Jg. Berlin 1902

--, Die Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen
auf dem Gebiete der ethisch bedeutsamsten Lehrfächer. "Monatsschrift für
höhere Schulen" I. Jg. Berlin 1902

noch 14. Kan

A. Gille, Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip? Ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik in der Schule. "Lehrproben und Lehrgänge" 74. Heft Halle a. S. 1903

--, Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. Halle a. S. 1904
W. Gößgen, Zum Streite für und wider philosophische Propädeutik. "Lehrproben und Lehrgänge" 78. Heft Halle a. S. 1904

Hugo Hänsel, Die philosophische Propädeutik und die Platonlektüre in Prima. "Programm des Königlichen Gymnasiums zu Linden". Linden 1895

Heimbach, Zur philosophischen Propädeutik. Eine Anregung zur Einflechtung spekulativer Elemente in den Realschulunterricht. Beigabe zum Jahresbericht der Städtischen Realschule zu Chemnitz. Chemnitz 1906

Ernst Hermann, Die Elemente der Philosophie zum Gebrauch an Mittelschulen. Beilage zum Programm des Grossh. Gymnasiums in Baden-Baden. Baden-Baden 1902, 1903 und 1904

--, Grundriss der Philosophie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Lahr i. B. 1906

Alfred Heußner, Die philosophischen Weltanschauungen und ihre Hauptvertreter. Erste Einführung in das Verständnis philosophischer Probleme. Göttingen 1910

Max Heynacher, Goethes Philosophie aus seinen Werken. 2. Aufl. Leipzig 1922 (1. Aufl. 1904)

Imelmann, Über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbesondere über seinen Umfang in der Gymnasialprima. (Referat zur fünften Versammlung des Gymnasial-Vereins). "Das humanistische Gymnasium" VI. Jg. Heidelberg 1895

O. Jäger, (Besprechung von R. Lehmanns "Erziehung und Erzieher") "Das humanistische Gymnasium" XIII. Jg. Heidelberg 1902

Eduard König, Zum Kampfe um den Intellektualismus. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" IX. Jg. Leipzig 1906

E. Kühnemann, Schillers philosophische Schriften im Schulunterricht. "Monatsschrift für höhere Schulen" II. Jg. Berlin 1903

Oswald Külpe, Einleitung in die Philosophie. 11. Aufl. Hg. von August Messer. Leipzig 1923 (1. Aufl. 1895)

--, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen nach Vorträgen. gehalten im Ferienkurs für Lehrer 1901 zu Würzburg. 3. Aufl. Leipzig 1905

Gustav A. Lambeck, Lessings Ansichten über das Verhältnis der Tragödie zur Geschichte kritisch dargestellt. "Jahresbericht über die Städtische Ober-Realschule zu Coblenz". Coblenz 1885

- Gustav A. Lambeck, Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein? "Monatsschrift für höhere Schulen". I. Jg. Berlin 1902
- August Julius Langbehn, Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. 72. - 76. Aufl. Leipzig o. J. (1922)
- , Der Geist des Ganzen, Zum Buch geformt von Benedikt Momme Nissen. Freiburg i. B. 1930
- Alfons Lehmen, Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 4 Bände. Freiburg i. B. 1901 - 06
- Lessings Philosophie. Denkmäler aus der Zeit des Kampfes zwischen Aufklärung und Humanität in der deutschen Geistesbildung. Hg. von Paul Lorentz. Leipzig 1909 (Philos. Bibl. Bd. 119)
- Gottlieb Leuchtersberger, Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinführung in ihre alten Rechte. Berlin 1893
- , Idee und Ideal. Ein Stück philosophischer Propädeutik. Beilage zum Programm des Königlichen Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Posen. Posen 1893
- , Hauptbegriff der Psychologie. Ein Lesebuch für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung. Berlin 1899
- , Hauptbegriffe der Logik in Beispielen nebst Erläuterungen für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. Berlin 1906
- G. F. Lipps, Weltanschauung und Bildungsideal. Untersuchungen zur Begründung der Unterrichtslehre. Leipzig und Berlin 1911
- Werner Müller, Propädeutische Logik nach Wundt. Beilage zum Programm des städtischen Gymnasiums mit Realabteilung zu Greiz. Greiz 1904
- Max Nath, Ein Gang durch die neueste Literatur zum Unterricht in der philosophischen Propädeutik. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" VII. Jg. Leipzig 1905
- , Noch einmal zur Literatur des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" IX. Jg. Leipzig 1906
- Friedrich Paulsen, (Besprechung von Paul Ziertmann, Die Philosophie im höheren Schulunterricht ...) "Deutsche Literaturzeitung" XXVII. Jg. Nr. 30 Leipzig 1906
- Friedrich Polle, Über den Schulunterricht in der Philosophie. Beilage zum Programm des Vitzthumschen Gymnasiums. Dresden 1894
- Alois Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Acht Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1904

noch 14. Kap.

Römppler, Lehrer und Philosoph. "Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" 33. Bd. Gotha 1904

E. v. Sallwürk, Logik und Schulwissenschaft. "Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" 33. Bd. Gotha 1904

August Sartori, Die Psychologie als Unterrichtsgegenstand in der Prima. (Programm des Katharineums zu Lübeck). Lübeck 1898

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. Leipzig und Berlin 1909

Otto Schulze, Die Frage der ästhetischen Erziehung. Eine Lebens- und Existenzfrage für unser Volk und für unsere Jugend. Magdeburg 1902

Paul Selge, Logische Schulung im Deutschen Unterricht. "Lehrproben und Lehrgänge" 75. Heft. Halle a. S. 1903

Max Siebourg, Die Philosophie im Gymnasialunterricht. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" VI. Jg. II. Abt. Leipzig 1903

A. Stahl, Mensch und Welt. Ein Beitrag zur philosophischen Unterweisung. Epikur und die Stoa. "Programm des Königlichen Gymnasiums zu Wesel". Wesel 1909

Stößner, Das Experiment im Psychologieunterrichte des Seminars. "Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" 33. Bd. Gotha 1904

Karl Troost, Beiträge zur Behandlung der Philosophischen Propädeutik in Prima. Leipzig 1907

Gustav Uhlig, Neuere und neueste Äußerungen über Schulreform. "Das humanistische Gymnasium" V. Jg. Heidelberg 1894

--, Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik. (Vorgetragen vor der fünften badischen Direktorenkonferenz im Oktober 1890) "Das humanistische Gymnasium" VI. Jg. Heidelberg 1895

--, Ernstes und Heiteres aus den Kölner Septembertagen. "Das humanistische Gymnasium" VII. Jg. Heidelberg 1896

--, Leitsätze auf der Hallenser Versammlung des Gymnasialvereins. (Nach Max Nath, Ein Gang ... Leipzig 1905)

Universität und Schule. Vorträge auf der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner 1907 zu Basel, gehalten von F. Klein, P. Wendland, A. I. Brandt, Ad. Harnack. Leipzig und Berlin 1907

Goswin Uphues, Einführung in die moderne Logik. Osterwieck/Harz 1901 (Der Bücherschatz des Lehrers V. Bd.)

Robert Veltmann, Die Welt als Inhalt unseres Bewußtseins. Ein Versuch, Resultate der neueren Philosophie für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten nutzbar zu machen. "Städtisches Progymnasium zu Kalk". Kalk 1904

Peter Vogt, Stundenbilder der philosophischen Propädeutik. I. Bd.:

Psychologie, II. Bd.: Logik, Freiburg i. B. 1909

--, Leitfaden der philosophischen Propädeutik. I.: Logik, II. Bd.: Psychologie, Freiburg i. B. 1911

Johannes Volkelt, Vorträge zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart, München 1892

--, Zwischen Dichtung und Philosophie. Gesammelte Aufsätze, München 1908

B. Weinstein, Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften,

Vorlesungen, Leipzig und Berlin 1906

Oskar Weißenfels, Die Philosophie auf dem Gymnasium. "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" LIII. Jg. Berlin 1899

--, Kernfragen des höheren Unterrichts. (I.) Berlin 1901

--, Die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule. "Das humanistische Gymnasium" XIII. Jg. Heidelberg 1902

--, Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. (II.) Berlin 1903

--, Das Lateinische. Das Griechische. "Handbuch für Lehrer höherer Schulen".

Hg. von J. Ziehen, Leipzig-Berlin 1905/1906

W. Windelband (Hg.) Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Festschrift für Kuno Fischer unter Mitwirkung von O. Liebmann,

W. Wundt, Th. Lipps, B. Bauch, E. Lask, H. Richert, E. Troeltsch, K.

Groos, 2. Aufl. Heidelberg 1907

Theobald Ziegler, Lehrbuch der Logik für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium, 2. Aufl. Bonn 1881 (1. Aufl. 1875)

--, Zur Frage des philosophischen Unterrichts. "Korrespondenz-Blatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs", XXXVI. Jg. Tübingen 1889

--, Die Philosophie in der Schule. (Vortrag auf der 33. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner in Köln 1895)

--, Glauben und Wissen. Rede zum Antritt des Rectorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg, Strassburg 1899

--, Allgemeine Pädagogik. Sechs Vorträge, 4. Aufl. Leipzig und Berlin 1914

Paul Ziertmann, Die Philosophie im höheren Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule. (Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Steglitz), Steglitz 1906

--, Philosophische Propädeutik. "Deutsche Schulerziehung". Hg. von W.

Rein, München 1907

15. Kapitel

- Becker, Erziehung und Erzieher. (Besprechung Lehmanns). "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" II. Jg. Köln 1901
- Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin 1890
- , Der deutsche Unterricht und die Reform der höheren Schulen in Preußen. "Zeitschrift für den deutschen Unterricht" VI. Jg. Leipzig 1892
- , Schopenhauer, Ein Beitrag zur Psychologie der Metaphysik. Berlin 1894
- , Erziehung und Erzieher. Berlin 1901
- , Der Unterricht im Deutschen. "Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen". Hg. von W. Lexis. Halle a. S. 1902
- , Über ästhetische Erziehung. "Monatsschrift für höhere Schulen". II. Jg. Berlin 1903
- , Philosophie, Psychologie, Pädagogik. "Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich". Hg. von W. Lexis. I. Bd. Berlin 1904
- , Lehrpläne und Lehrbetrieb. "Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich". Hg. von W. Lexis II. Bd. Berlin 1904
- , Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. "Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie". Berlin 1905
- , Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Berlin 1905 (5. Aufl. Leipzig 1922)
- , Erziehung und Unterricht. Grundzüge einer praktischen Pädagogik. (2. Aufl. von Erziehung und Erzieher). Berlin 1912
- , Philosophische Propädeutik. Ein Referat. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XV. Jg. Leipzig und Berlin 1912
- , Das Überindividuelle in der Pädagogik. "Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik". XVII. Jg. Leipzig 1916
- , Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Ihre Ursprünge und ihr Charakter. München 1922
- , Das doppelte Ziel der Erziehung. Grundzüge einer pädagogischen Theone. Berlin 1925
- , (Autobiographie) "Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen". Hg. Erich Hahn. I. Bd. Leipzig 1926
- Friedrich Paulsen, (Besprechung Lehmanns). "Deutsche Literatur-Zeitung". XXVI. Jg. Nr. 15 Leipzig 1905

16. Kapitel

Erich Adickes, Kant contra Haeckel. Erkenntnistheorie gegen naturwissenschaftlichen Dogmatismus. Berlin 1901

F. Birkner, Darwinismus und Religionsunterricht. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". I. Jg. Köln 1900

Ernst Boehm, Stellen die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte einen Fortschritt auf dem Wege zur Schulreform dar? "Neue Jahrbücher für Pädagogik" IX. Jg. Leipzig 1906

Ludwig Büchner, Kraft und Stoff. Naturphilosophische Untersuchungen auf thatsächlicher Grundlage. In allgemein-verständlicher Darstellung. 14. Aufl. Leipzig 1876 (1. Aufl. 1855)

Emil Du Bois-Reymond, Ueber die Grenzen des Naturerkennens. (1872) "Reden". Erste Folge. Leipzig 1886

---, Culturgeschichte und Naturwissenschaft. Vortrag (1877) Leipzig 1878

---, Die sieben Welträthsel. (1880) "Reden". Erste Folge. Leipzig 1886

Eberhard Dennert, Die idealistische Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts. "Monatsschrift für höhere Schulen" II. Jg. Berlin 1903

--, Vorwort. "Glauben und Wissen. Volkstümliche Blätter zur Verteidigung und Vertiefung des christlichen Weltbildes" IV. Jg. Stuttgart 1906

--, Ist Gott tot? Gott - Welt - Mensch? Drei Kernfragen der Weltanschauung naturwissenschaftlich beleuchtet. Stuttgart 1908

--, Die Naturwissenschaft und der Kampf um die Weltanschauung. Ein Wort zur Begründung des Keplerbundes. "Schriften des Keplerbundes". Heft 1. Godesburg b. Bonn 1910 (4. Aufl.)

--, Weltbild und Weltanschauung. Zur Verständigung über das Verhältniß der freien Naturforschung zum Glauben. "Schriften des Keplerbundes". Heft 2.

2. Aufl. Godesburg b. Bonn 1909

Hans Driesch, Naturbegriffe und Natururteile. Leipzig 1904

--, Wissen und Denken. Ein Prolegomenon zu aller Philosophie. Leipzig 1919

Kurt Geissler, Pädagogische Rücksichten beim mathematischen Studium und die Frage der philosophischen Propädeutik. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" IX. Jg. Leipzig 1906

P. Groebel, Geschichte der Philosophie im chemischen und physikalischen Unterricht höherer Lehranstalten. "Lehrproben und Lehrgänge" Heft 90. Halle a. S. 1907

August Guenthart, Der chemische Unterricht als philosophischer Unterricht. "Beiträge zur Pädagogik und Methodik der Naturwissenschaften"

(Gymnasialprogramm Barmen 1905)

noch 16. Kap.

A. Gutzmer, Bericht der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte über ihre bisherige Tätigkeit. Sonderausgabe. Leipzig 1905

--, Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. Gesamtbericht. Leipzig und Berlin 1908

Ernst Haeckel, Der Monismus als Band zwischen Religion und Wissenschaft. Glaubensbekenntnis eines Naturforschers. 3. Aufl. Bonn 1893

--, Die Weiräthsel. Gemeinverständliche Studien über Monistische Philosophie. Bonn 1899

--, desgl. 9. Aufl. als 'Volksausgabe'. Mit einem Nachwort: Das Glaubensbekenntnis der reinen Vernunft. Bonn 1903

Max Heinbucher, Monismus und Christentum. "Monatsblätter für den kath. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" IX. Jg. Köln 1908

Hermann von Helmholtz, Ueber das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaft. (1862) "Vorträge und Reden". I. Bd.

5. Aufl. Braunschweig 1903

---, Die Tatsachen in der Wahrnehmung. (1878) "Vorträge und Reden". II. Bd. 5. Aufl. Braunschweig 1903

Alois Höfler, Grundlehren der Logik. 3. Aufl. Wien 1901 (1. Aufl. 1890)

---, Grundlehren der Psychologie. 4. Aufl. Wien 1908 (1. Aufl. 1897)

--, Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts. Akademische Antrittsvorlesung (1903 in Prag). Braunschweig 1904

--, Zur gegenwärtigen Naturphilosophie. "Abhandlungen zur Didaktik und Philosophie der Naturwissenschaft". Heft 2. Berlin 1904

-, Philosophische Elemente in allen Unterrichtsfächern. philosophische Propädeutik als eigenes Fach. "Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften" XI. Jg. Berlin 1905

--, Drei Vorträge zur Mittelschulreform. Wien und Leipzig 1908

--, (Einleitende Worte) Realistischer Unterricht und philosophische Propädeutik. "Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte". 85. Versammlung zu Wien 1913. II/1. Naturwissenschaftliche Abteilungen. Leipzig 1914

--, Vorwort in: Hans Schmidkunz. Philosophische Propädeutik in neuester Literatur. Halle a. S. 1917

G. Holzmüller, Über eine neue philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage als Beitrag zur Schulreform. "Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" XI. Jg. Leipzig 1900

Friedrich Linke S. J., Der Monismus und seine philosophischen Grundlagen. Beiträge zu einer Kritik moderner Geistesströmungen. Freiburg im Breisgau 1911

Alois Knöpfler, Offenbarung und moderne Weltanschauung. "Natur und Kultur" I. Jg. München 1904

K. L. Der Darwinismus für die Schule dargeboten. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" III. Jg. Köln 1902

R. Laemmle, Die Physik als Grundlage der allgemeinen Bildung. "Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte" 83. Versammlung zu Karlsruhe (1911). II/1: Naturwissenschaftliche Abt. Leipzig 1912

Lambeck, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. "Jahresbericht über das Städtische Realgymnasium zu Barmen für das Schuljahr 1896/97". Barmen 1897

F. A. Lange, Geschichte des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart. Volksausgabe. Leipzig o. J. (1907)

W. Lorey, Privatstudien und freiere Gestaltung im mathematischen Unterrichte der oberen Klassen. "Verhandlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte" 79. Versammlung zu Dresden (1907) II/1. Naturwissenschaftliche Abt. Leipzig 1908

Friedrich Mann, Aus der Mathematik in die Logik. Leipzig 1906

Eduard Martinak, Über philosophische Propädeutik an höheren Schulen. Ansichten und Erfahrungen. "Natur und Schule. Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen" IV. Bd. Berlin-Leipzig 1905

August Maurer, Besprechung von F. Zimmer, Grundriß der Philosophie nach Friedrich Harms. Tübingen und Leipzig 1902. "Monatsschrift für höhere Schulen" II. Jg. Berlin 1903

--, Die Einleitung in die Philosophie. "Monatsschrift für höhere Schulen" IV. Jg. Berlin 1905

Rudolf Mischer, Auf der Grenze von Naturwissenschaft und Philosophie. Beilage zum 2. Jahresbericht der Realschule zu Seehausen (Altmark). Seehausen i. A. 1903

Eugen Müller, Philosophischer Unterricht an höheren Schulen mit besonderer Beziehung auf deren mathematischen und naturkundlichen Unterricht. "Pädagogisches Archiv" 53. Jg. Leipzig 1911

H. N., Gymnasium und Biologie. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" III. Jg. Köln 1902

Max Nath, Die Meraner Vorschläge in ihrer Stellung zu den allgemein-pädagogischen Fragen der Gegenwart. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XV. Jg. Leipzig und Berlin 1912

H. Neanderthal, Die Welträtsel von Häckel, Dr. phil., med., jur., scient., Professor in Jena. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" III. Jg. Köln 1902

noch 16. Kap.

Otto Pommer, Physik und philosophische Propädeutik. "Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen" VII. Bd. Leipzig und Berlin 1914

Friedrich Poske, Heinrich von Steins Weltanschauung. In: Heinrich von Stein und seine Weltanschauung. Von Houston Stewart Chamberlain und Friedrich Poske. Nebst Heinrich von Steins "Vermächtnis". 2. Aufl. München und Leipzig 1905

J. Reinke, Philosophie der Botanik. Leipzig 1905

Bastian Schmid, Naturwissenschaften und philosophische Propädeutik. "Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften" XI. Jg. Berlin 1905

--, Philosophisches Lesebuch zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbststudium. Leipzig 1906

--, Zeitgemäße Aufgaben und Ziele der höheren Schulen. "Lehrproben und Lehrgänge". Heft 92. Halle a. S. 1907

--, Biologie und philosophische Propädeutik. "Pädagogisches Archiv" 56. Jg. Leipzig 1914

Walter Schmidt, Die philosophische Propädeutik im physikalischen Unterricht. Beilage zum Programm des Realgymnasiums Düren 1904

Wilh. Schmidt, Der Kampf der Weltanschauungen. Berlin 1904

J. Schmitz, Häckels Welträtsel. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" IX. Jg. Köln 1908

Arthur Schneider, Zur Hochschulbildung der Volksschullehrer. Kempten und München 1910

A. Schulte-Tigges, Die Bedeutung der schriftlichen Arbeiten für den physikalischen Unterricht. Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Barmen 1892

---, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Erster Teil: Methodenlehre. Berlin 1898; Zweiter Teil: Die mechanische Weltanschauung und die Grenzen des Erkennens. Berlin 1900 (2. Aufl. Berlin 1904)

---, Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht und die philosophische Propädeutik. "Monatsschrift für höhere Schulen" II. Jg. Berlin 1903

---, (Besprechung von O. Willmann, Philosophische Propädeutik I.) ebd. Berlin 1903

---, Kurzer Abriss der Logik und Erkenntnislehre auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Für den Unterricht an höheren Schulen, an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten sowie zum Selbstunterricht. Berlin 1914

K. Heinrich von Stein, Über die Bedeutung des dichterischen Elementes in der Philosophie des Giordano Bruno. "Zur Kultur der Seele". Gesammelte Aufsätze. Hg. von Friedrich Poske. Stuttgart und Berlin 1906

Johannes Thiede, Eine von der Naturerkenntnis ausgehende propädeutische Behandlung der Philosophie in der Schule. Beilage zum Jahresbericht. Königliches Gymnasium zu Köslin 1904

Johannes Nold, Grundlegung für eine Moderne Praktisch-Ethische Lebensanschauung (Nationale und ideale Sittenlehre). Leipzig 1896

Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. 85. Versammlung zu Wien (1913). II/1: Naturwissenschaftliche Abteilungen. Leipzig 1914

Rudolf Virchow, Lernen und Forschen. Rede beim Antritt des Rectorates. Berlin 1892

Vorschläge für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und der Naturwissenschaften. "Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte" 79. Versammlung zu Dresden (1907). I. Teil: Die allgemeinen Sitzungen. Leipzig 1908

Alex Wernicke, Mathematik und Philosophische Propädeutik. "Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland". III. Bd. Heft 7. Leipzig und Berlin 1912

--, Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Vorbereitung auf das Lehramt innerhalb des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebietes an den höheren Schulen. Vortrag. "Bund für Schulreform". Arbeiten 6. Leipzig und Berlin 1913

17. Kapitel

Erich Adickes, Wissen und Glauben. "Deutsche Rundschau". 94. Bd. Berlin 1898

--, Anti-Kappes. Eine notgedrungene Entgegnung. Berlin 1904

Oskar Altenburg, Wie treiben wir in den höheren Schulen Apologetik? "Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht" XVII. Jg. Berlin 1906

Der apologetische Unterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" I. Jg. Köln 1900

L. Atzenberger, Die Tragkraft der herkömmlichen Gottesbeweise. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". XI. Jg. Köln 1901

Franz Becker, Der Religionsunterricht auf den oberen Klassen. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" I. Jg. Köln 1900

noch 17. Kap.

- A. Böhm, Fr. W. Foerstes moralpädagogisches Ansichten. Darstellung und Kritik. "Pädagogisches Magazin". 406. Heft. Langensalza 1910
- Wilhelm Börner, Charakterbildung der Kinder. München 1914
- Heinrich Brüll, Entwicklungsgang der griechischen Philosophie. Für das Verständnis der obern Gymnasial-Klassen dargestellt. "Programm des Gymnasiums zu Düren". Düren 1881, 1884 und 1885
- J. Burggraf, Was nun? Aus der kirchlichen Bewegung und wider den kirchlichen Radikalismus in Bremen. Gießen 1906
- Otto Conrad, Ergebnisse der Religionspsychologie für den Religionsunterricht. "Pädagogisches Archiv". 56. Jg. Leipzig 1914
- A. Döring, Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher. Stuttgart 1899
- Johannes Dreyer, Religionspsychologie und Religionsunterricht. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" XVI. Jg. Leipzig-Berlin 1913
- Fr. Ehringhaus, Der neue Lehrplan für den Religionsunterricht an höheren Schulen für die männliche Jugend. "Monatsschrift für höhere Schulen". XVI. Jg. Berlin 1917
- Wilhelm Ernst, Aufgabe und Arbeitsmethode der Apologetik für die Gegenwart. Berlin 1908
- Gottfried Fittbogen, Von der Reform des Religionsunterrichts. "Pädagogisches Archiv" 56. Jg. Leipzig 1914
- O. Flügel, Falsche und wahre Apologetik. Vortrag am 6. April 1904 in Hagen/W. bei der Hauptversammlung der freien kirchlich-sozialen Konferenz. In "Pädagogisches Magazin". Langensalza 1904
- , Monismus und Theologie. (3. Aufl. der spekulativen Theologie der Gegenwart). Cöthen 1908
- Friedrich Wilhelm Foerster, Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. 21. bis 25. Tausend. Berlin 1907
- , Ethische Jugendlehre. "Deutsche Schulerziehung". München 1907
- , Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich 1907
- , Die Persönlichkeit Christi und die moderne Jugend. Religionspädagogische Betrachtungen. "Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht" I. Jg. Göttingen 1908
- , Autorität und Freiheit. Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche. 3. Aufl. Kempten und München 1911
- , Christus und das menschliche Leben. 2. Aufl. Recklinghausen 1951
- , Erlebte Weltgeschichte 1869 - 1953. Memoiren. Nürnberg 1953
- Paul Förster, Deutsche Bildung, Deutscher Glaube, Deutsche Erziehung. Eine Streitschrift. Leipzig 1906

Wilhelm Fries, Die religiöse Bildung unserer Jugend. "Lehrproben und Lehrgänge". 77. Heft. Halle a. S. 1903

Edmund Fritze, Pädagogische Rückständigkeiten und Ketzereien. Bremen 1909

F. Galle, Nation, Religion und höhere Schule. "Monatsschrift für höhere Schulen" VI. Jg. Berlin 1907

Genius, Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". IV. Jg. Köln 1903

C. Grube, Der Unterricht in der Philosophie. (Beilage zum Jahresbericht der Gelehrtenschule des Johanneums) Hamburg 1903

G. Grunwald, Foersters Willenspädagogik im Verhältnis zur Willenspädagogik der katholischen Kirche. "Pharus" II. Jg. Donauwörth 1911

Hermann Halfmann, Wie läßt sich die Forderung der Lehrpläne erfüllen, daß der Religionsunterricht ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen, in engste Beziehung gesetzt werde? Verhandlungen der X. Dir.-Vers. in der Provinz Schleswig-Holstein. 1911. "Verhandlungen der Dir.-Vers. . . " 83. Bd. Berlin 1911

--, Einführung in die Weltanschauungsprobleme. "Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht" 4. Aufl. Berlin 1913

Oskar Henke, Beiträge zum Unterricht in der Philosophischen Propädeutik. (Gymnasium in Bremen) Bremen 1904

--, Thesen über den evangelischen Religionsunterricht im Gymnasium. "Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts" Hg. W. Rein. Heft I. Langensalza 1904

Henning, Über Dr. Fr. W. Foersters Moralphädagogik. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht" I. Jg. Göttingen 1908

-. Sittlichkeit, Religion, Religionsunterricht. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". III. Jg. Göttingen 1910

Franz Heuck, Zum Religionsunterricht an höheren Schulen. Berlin 1904

--, Thesen über den Religionsunterricht an höheren Schulen. "Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts". Hg. von W. Rein. Heft II. Langensalza 1906

Hoffmann, Behandlung der Welterschöpfung im apologetischen Unterrichte auf der Oberstufe des Gymnasiums. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". II. Jg. Köln 1901

Hupfeld, Wie kann der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden? (Vorbericht für die achte rheinische Direktoren-Versammlung). Beilage zum Jahresbericht des Elberfelder Gymnasiums. Elberfeld 1904

Albert Huth, Über die religiösen Vorstellungen in der reifenden Jugend. "Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik". XVII. Jg. Leipzig 1916

noch 17. Kap.

M. Jahn, Sittlichkeit und Religion. Psychologische Untersuchungen über die sittliche und religiöse Entwicklung und Erziehung der Jugend. Leipzig 1910
Friedrich Jodl, Das Problem des Moralunterrichts in der Schule. Zwei Vorträge. Frankfurt a. M. 1912

--, Moral, Religion und Schule. Zeitgemäße Betrachtungen zum preußischen Schulgesetz. Stuttgart 1892

Richard Kabisch, Systematischer Religionsunterricht. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". I. Jg. Göttingen 1908

Georg Klepl, Zur Umbildung des religiösen Denkens. Leipzig 1908

Ed. König, Bloßer Moralunterricht und die Kulturbedeutung der Zukunftsschule. "Monatsschrift für höhere Schulen". V. Jg. Berlin 1906

Krumholz, Religion und Philosophie. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". II. Jg. Göttingen 1909

Paul de Lagarde, Deutsche Schriften. Zweiter Abdruck. Göttingen 1891. (Besonders: Zu "Konservativ"? Über das Verhältnis des deutschen Staates zu Theologie, Kirche und Religion; Zum Unterrichtsgesetze; Noch einmal zum Unterrichtsgesetze; Über die Klage, daß der deutschen Jugend der Idealismus fehle.)

H. Lietz, Kongreß für Moralpädagogik. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht" I. Jg. Göttingen 1908

Hermann Meltzer, Geschichtlicher Religionsunterricht. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". I. Jg. Göttingen 1908

Friedrich Naumann, Staat und Kirche. "Süddeutsche Monatshefte". I. Jg. München und Leipzig 1904

Robert Neumann, Die Ergebnisse moderner Jugendpsychologie und die Gestaltung des evangelischen Religionsunterrichts. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" XVII. Jg. Leipzig 1914

Josef Neuner und Heinrich Roos, Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung. 2. Aufl. Regensburg 1948

Rudolf Otto, Naturalistische und religiöse Weltansicht. Tübingen 1904

Rudolf Penzig, Zum Kulturkampf um die Schule. Ein Mahnwort an Denkende. Berlin 1905

--, Die Harmonie zwischen Religions- und Moralunterricht. Berlin 1912

Rudolf Peters, Religionsunterricht oder philosophische Propädeutik? Religionsunterricht und philosophische Propädeutik? "Monatsschrift für höhere Schulen". II. Jg. Berlin 1903

--, Die Schranken des Historismus im Religionsunterricht. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". I. Jg. Göttingen 1908

--, Der Bund für Reform des Religionsunterrichts. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XV. Jg. Leipzig und Berlin 1912

Otto Pfleiderer, Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage. 3. Aufl. Berlin 1896 (1. Aufl. 1878)

--, Die Entwicklung der protestantischen Theologie in Deutschland seit Kant und in Grossbritannien seit 1825. Freiburg i. B. 1891

Hans Philipp, Religionsunterricht und Leben. "Beiblätter zum Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand". XVIII. Jg. Nr. 23. Leipzig 1910

Hans Pöhlmann, Realistische Bildung und Religionsunterricht. Nürnberg und Leipzig 1907

Theodor Prenzel, Die Apologetik in der Schule. Bemerkungen aus der Praxis des Unterrichts. Beilage zum Jahresbericht. Königliches Gymnasium Adolfinum zu Mörs. Mörs 1903

Alfred Rausch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen. "Pädagogische Studien. Neue Folge". XIV. Jg. Dresden 1893

Bernhard Rawitz, Religionsphilosophische Betrachtungen. "Nord und Süd." 149. Bd. 38. Jg. Breslau 1914

Religiös-philosophische Basis der modernen Freiheitsleugnung. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". II. Jg. Köln 1901

A. Reukauf, Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen. Vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza 1892

--, Evangelische Jugendlehre. Leipzig 1912

--, Die Kriegsreform des Religionslehrplans in den höheren Knabenschulen Preußens. "Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik" I. Jg. Osterwieck/Harz 1918

Hans Richert, Neuere Strömungen auf dem Gebiet des evangelischen Religionsunterrichts. "Sokrates". I. Jg. Berlin 1913

Julius Richter, Die Religionsgeschichte in dem Religionsunterricht der höheren Schulen. "Neue Jahrbücher für Pädagogik." 18. Jg. Berlin 1915

Sachs, Ueber die Methode des apologetischen Unterrichts an den Mittelschulen. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". I. Jg. Köln 1900.

G. Sachse, Einige Bemerkungen über den evangelischen Religionsunterricht. "Monatschrift für höhere Schulen". II. Jg. Berlin 1903

R. Saitschick, Quid est veritas? Ein Buch über die Probleme des Daseins. Berlin 1907

Sattig, Gesichtspunkte für die Behandlung apologetischer Fragen im evangelischen Religionsunterrichte. "Jahresbericht" Städtisches Progymnasium zu Goldberg in Schlesien. Goldberg i. Schl. 1905

noch 17. Kan.

- Martin Schian, Reformpläne für den Religionsunterricht der Gymnasien. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". II. Jg. Göttingen 1909
- Hans Schlemmer, Die religiöse Persönlichkeit in der Erziehung. Eine religionsphilosophisch-pädagogische Untersuchung. "Philosophisch-Pädagogische Bibliothek". III. Bd. Charlottenburg 1920
- Al. v. Schmid, Apologetik als spekulative Grundlegung der Theologie. Freiburg i. B. 1900
- Schmitt, Warum muß der Religionslehrer auf Prima zum erkenntnistheoretischen Kritizismus Kants Stellung nehmen und wie kann das geschehen? "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". XII. Jg. Köln 1911
- R. Schultze, Religion und Gottesbegriff. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". V. Jg. Göttingen 1912
- P. Schwartzkopff, Philosophisches im Religionsunterricht der höheren Schulen. Vortrag. "Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht". XVII. Jg. Berlin 1906
- Schweizer, Über den katholischen Religionsunterricht an den oberen Klassen der höhern Lehranstalten. Pädagogische Briefe. "Gymnasium zu Ravensburg". Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht. Ravensburg 1907
- Anton Seitz, Freidenkertum und rein ethische Kultur. "Pharus" IV. Jg. Donauwörth 1913
- M. Siebengartner, Stimmen zum apologetischen Unterricht. "Monatsblätter für den kathol. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten". XII. Jg. Köln 1911
- Otto Siebert, Die Religionsphilosophie in Deutschland in ihren gegenwärtigen Hauptvertretern. Rudolf Eucken als Festgabe zu seinem 60. Geburtstag überreicht. Langensalza 1906
- Hermann Steigemann, Glauben und Wissen, Christentum und moderne Bildung. "Evangelisches Gymnasium zu Schweidnitz". Schweidnitz 1906
- E. G. Steude, Christentum und Naturwissenschaft, Ein Beitrag zur Apologetik. Gütersloh 1895
- J. Tews, Schulkämpfe der Gegenwart. Leipzig 1906
- F. Trantzsck, Noch ein Wort über Historismus und Systematik. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". I. Jg. Göttingen 1908
- Ernst Troeltsch, Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten. Akademische Rede zur Feier des Geburtsfestes des höchstseligen Grossherzogs Karl Friedrich. Heidelberg 1906
- , Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt. "Historische Bibliothek" 24. Bd. München und Berlin 1911

- Ernst Troeltsch, Die Zukunftsmöglichkeit des Christentums im Verhältnis zur modernen Philosophie (1910). "Gesammelte Schriften" 2. Bd.: Zur religiösen Lage, Religionsphilosophie und Ethik. Tübingen 1913
--, Deutscher Geist und Westeuropa. Gesammelte kulturphilosophische Aufsätze und Reden. Tübingen 1925
Hans Vollmer, Evangelische Religionslehre. "Handbuch für Lehrer höherer Schulen". Leipzig und Berlin 1905/6
Bruno Wehnert, Philosophische Unterweisung auf höheren Schulen. "Lehrproben und Lehrgänge". 109. Heft, Halle a. S. 1911
--, Apologischer Unterricht. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". IV. Jg. Göttingen 1911
Wendland, Religionsunterricht und Naturwissenschaft. "Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht". II. Jg. Göttingen 1909
L. Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Ein pädagogisches Bedenken. Berlin 1890
R. Windel, Über den kirchengeschichtlichen Unterricht auf der Oberstufe. "Lehrproben und Lehrgänge". Heft 107. Halle a. S. 1911

18. Kapitel

- Rudolf Lehmann, (Besprechung von Alfred Rauschs Elementen der Philosophie), "Lehrproben und Lehrgänge" 101. Heft. Halle a. d. S. 1909
Alfred Rausch, Ueber die ethische Weltanschauung der *Εὐχέρεια* und des *πλοῦτος* bei den Sokratikern und Peripatetikern. "Philosophische Monatshefte" XX. Bd. Heidelberg 1884
--, Religion und Gesittung. Rede. "Deutsch-evangelische Blätter". XXII. Jg. Halle a. S. 1897
--, Luthers Romfahrt. Vortrag ebd.
--, Die Stoa. Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" VI. Jg. II. Abt. Leipzig 1903
--, Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen. (Mitbericht bei der IX. Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen 1903). "Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879". 64. Bd. Berlin 1903
--, Philosophische Propädeutik. "Handbuch für Lehrer höherer Schulen". Hg. v. J. Ziehen. Leipzig und Berlin 1905/6
--, Elemente der Philosophie. Ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik. "Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten". 99. Heft. Halle a. d. S. 1909

Alfred Rausch, Elemente der Philosophie. Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissenschaften, Halle a. d. S. 1909 (3. Aufl. mit dem Untertitel: Lehrbuch für höhere Schulen zur Einführung in die Philosophie. Halle a. d. S. 1914

19. Kapitel

Gerhard Budde, Philosophisches Lesebuch für den deutschen Unterricht der Oberstufe aller höheren Lehranstalten, Hannover und Leipzig 1908

--, Philosophisches Lesebuch für den englischen Unterricht der Oberstufe, Hannover und Leipzig 1908

--, Philosophisches Lesebuch für den französischen Unterricht der Oberstufe, Hannover und Leipzig 1908

--, Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit, Langensalza 1909

--, Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen unter dem Einflusse der pädagogischen Zeitströmungen vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart, 2 Bände, Langensalza 1910

--, Die Philosophie im deutschen Aufsatz der höheren Schulen, "Pädagogisches Archiv" 53. Jg. Leipzig 1911

--, Noologische Pädagogik, Entwurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens, Langensalza 1914

--, Die großen Denker der Menschheit, Eine Einführung in die Philosophie für Haus und Schule (von Plato bis Eucken), Berlin 1919

Hermann Cohen, Der deutsche Idealismus und die Antike, Vortrag (1915) "Das humanistische Gymnasium" 27. Jg. Heidelberg 1916

Rudolf Eucken, Der Kampf um den geistigen Lebensinhalt, Leipzig 1896

--, Was läßt sich zur Hebung der philosophischen Bildung thun? "Die Zukunft", 23. Bd. Berlin 1898

- , Der Wahrheitsgehalt der Religion, 4. Aufl. Berlin und Leipzig 1920 (1. Aufl. 1901)

--, Luther und Kant, "Kantstudien" VI. Bd. Berlin 1901

--, Die Bildungswirren der Gegenwart, (Besprechung der gleichnamigen Schrift von O. Weißenfels), "Monatsschrift für höhere Schulen", I. Jg. Berlin 1902

--, Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauungen, Leipzig 1903, (Besonders die Aufsätze: Die innere Bewegung des modernen Lebens; Die Stellung der Philosophie zur religiösen Bewegung der Gegenwart; Der moderne Mensch und die Religion; Anhang: Was sollte zur Hebung der philosophischen Bildung geschehen?)

--, Die Aufgabe der Philosophie, "Kultur der Gegenwart" I/6; Systematische Philosophie, Berlin 1907

Rudolf Eucken, Zur Sammlung der Geister. Leipzig 1913

--, Lebenserinnerungen, 2. Aufl. Leipzig 1922

R. Lehmann, Die Philosophie in der Staatsprüfung (Besprechung von Vaihingers Schrift) "Monatschrift für höhere Schulen". V. Jg. Berlin 1906

Paul Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. Freiburg i. B. und Leipzig 1894

--, Platos Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus. Leipzig 1903

--, Philosophische Propädeutik. (Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie). In Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 2. Aufl. Marburg 1905

- , Ueber Philosophie und philosophisches Studium. Ein akademisches Gespräch. "Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet". Marburg 1909

Johannes Rehmke, Grundriss der Geschichte der Philosophie zum Selbststudium und für Vorlesungen. Berlin 1896

--, Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen. "Monatschrift für höhere Schulen". I. Jg. Berlin 1902

--, Die Seele des Menschen. 2. Aufl. Leipzig 1905

--, Philosophie als Grundwissenschaft. Leipzig und Frankfurt a. M. 1910

Ferdinand Jakob Schmidt, Die Philosophie auf den höheren Schulen. "Preußische Jahrbücher". 109. Bd. Berlin 1902

---, Die höhere Mädchenschule und das klassische Alterthum. "Preußische Jahrbücher". 108. Bd. Berlin 1902

---, Die Simultanschule und die kirchliche Schulaufsicht. "Preußische Jahrbücher" 118. Bd. Berlin 1904

Georg Simmel, Philosophische Kultur. Gesammelte Essays. Leipzig 1911

Hans Vaihinger, Die Philosophie in der Staatsprüfung. Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philos. Propädeutik. Nebst 340 Themen zur Prüfungsarbeiten. Berlin 1906

- , Philosophie und Schule. "Zeitschrift für Deutschkunde". 40. Jg. 1926

20. Kapitel

Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens (vom 18. August 1908). "Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen". Jg. 1908. Berlin 1908

Arthur Bonus, Vom Kulturwert der deutschen Schule. Jena 1904

noch 20. Kap

G. Budde, Herbarts Stellung zur Frage eines besonderen Unterrichts in der Philosophie und einer freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien. "Monatschrift für höhere Schulen". V. Jg. Berlin 1906

Paul Cauer, Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform. Gesammelte Aufsätze. Berlin 1905

--, Von deutscher Spracherziehung. Berlin 1906

--, Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen. Leipzig 1906

Th. Deneke, Die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Prima des Ratsgymnasiums zu Hannover. "Deutsches Philologen-Blatt". 22. Jg. Leipzig 1914

Konrad Eilers, Zur philosophischen Bildung auf der höheren Schule. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Rostock. Rostock 1912

Die freiere Gestaltung der Oberstufe. "Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen". 17. Jg. Berlin 1905

A. Gronau, Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Elbinger Gymnasiums. "Monatschrift für höhere Schulen". VI. Jg. Berlin 1907

Ludwig Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. 8. Aufl. Berlin 1903

Ewald Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin 1906

Ferdinand Hornemann, Freiere Bewegung im Unterricht der Prima - ein vergessener Gedanke von H. L. Ahrens. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" IX. Jg. Leipzig 1906

--, Aus der Praxis der Sonderkurse: Philosophischer Kursus. "Deutsches Philologen-Blatt" 22. Jg. Leipzig 1914

Egon Huckert, Die Leistungen der höheren Lehranstalten in Preußen in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. "Sokrates". II. Jg. Berlin 1914

Paul Joachimsen, Über freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums. "Blätter für das Gymnasialschulwesen". 46. Bd. München 1910

Richard Jonas, Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten zusammengestellt. Berlin 1881 (11. Aufl. Berlin 19122)

--, Die Philosophie in der höheren Schule, Berlin 1903

Max Klatt, Althoff und das höhere Schulwesen. Vortrag Berlin 1909

A. König, Beschränkung des Unterrichtsstoffes. "Monatschrift für höhere Schulen". XIV. Jg. Berlin 1915

- Koppin, Zur Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen. "Monatschrift für höhere Schulen". VI. Jg. Berlin 1907
- Latrille, Ein Jahr philosophische Propädeutik am Reform-Realgymnasium zu Kiel. "Lehproben und Lehrgänge". Heft 75. Halle a. S. 1903
- W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle a. S. 1902
- Eugen Löffler, Die freiere Gestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Schulen. "Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen". VII. Bd. Leipzig und Berlin 1914
- Adolf Matthias. (Besprechung von: A. Höfler, Grundlehren der Psychologie, Prag 1897). "Deutsche Literaturzeitung". XIX. Jg. Berlin 1898
- , Zur Einführung. "Monatschrift für höhere Schulen". I. Jg. Berlin 1902
- , (Besprechung von: R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berlin 1899/1900). "Monatschrift für höhere Schulen". I. Jg. Berlin 1902
- , Zur Jahreswende. "Monatschrift für höhere Schulen". II. Jg. Berlin 1903
- , Praktische Pädagogik für höhere Anstalten. "Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre". Hg. von A. Baumeister. II. Bd. 2. Aufl. München 1903
- , Freude an der Schule. "Monatschrift für höhere Schulen". IV. Jg. Berlin 1905
- , Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900. "Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart". Bd. VII. Berlin 1905
- , Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen. "Monatschrift für höhere Schulen". V. Jg. Berlin 1906
- , Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung. Berlin 1913
- Bruno Meyer, Welche Bedeutung hat die Hochschulpädagogik für das Gymnasium? "Zeitschrift für Hochschulpädagogik". II. Jg. Leipzig 1911
- Christian Muff, Was ist Kultur? Vortrag. Halle 1880
- Wilhelm Münch. Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. Berlin 1904
- Friedrich Paulsen, Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben? "Monatschrift für höhere Schulen". IV. Jg. Berlin 1905
- Franz Poland, Über die freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Schulen. "Sokrates". II. Jg. Berlin 1914
- F. Poske, Zur Weiterführung der Schulreform von 1901. "Monatschrift für höhere Schulen". VI. Jg. Berlin 1907
- Wilhelm Prinzhorn, Die freiere Gestaltung des Unterrichts in der Prima des Lyzeums zu Hannover. "Monatschrift für höhere Schulen". VIII. Jg. Berlin 1909

noch 20. Kap.

Zur neuen Prüfungsordnung für die "Studienanstalten". "Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand", XVIII. Jg. Leipzig 1910

A. Rohrberg, Ein Vorschlag zur Frage der Wahlfreiheit auf der Oberstufe.

"Deutsches Philologen-Blatt", 22. Jg. Leipzig 1914

W. Scheel, Wie kann der deutsche und Geschichtsunterricht auf der Oberstufe freier ausgestaltet werden? "Monatschrift für höhere Schulen". V. Jg.

Berlin 1906

Ferdinand Jakob Schmidt, Das Prinzip für die Reorganisation der höheren Mädchenschule. "Preußische Jahrbücher", 126. Bd. Berlin 1906

Otto Schroeder, , Mehr Studienfreiheit für unsere Primaner! "Preußische Jahrbücher", 126. Bd. Berlin 1906

Q. Steinbart, Die Reifeprüfung und eine größere Bewegungsfreiheit im Unterrichtsbetrieb der oberen Klassen. "Monatschrift für höhere Schulen".

V. Jg. Berlin 1906

--, Zur Weiterführung der Schulreform in Preußen. Duisburg 1910

Verhandlungen der XIV. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen.

"Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879". 62. Bd. Berlin 1903

Verh. der IX. DV. in der Provinz Hannover ebd. 63. Bd. Berlin 1903

Verh. der IX. DV. in der Provinz Sachsen, ebd. 64. Bd. Berlin 1903

Verh. der VIII. DV. in der Rheinprovinz, ebd. 65. Bd. Berlin 1903

Verh. der XIV. DV. in der Provinz Pommern, ebd. 66. Bd. Berlin 1903

Verh. der XIII. DV. in der Provinz Schlesien. ebd. 70. Bd. Berlin 1905

Verh. der X. DV. in der Provinz Hannover. ebd. 72. Bd. Berlin 1907

Verh. der XV. DV. in der Provinz Schlesien. ebd. 89. Bd. Berlin 1913

Verh. der XIX. DV. in der Provinz Westpreußen. ebd. 90. Bd. Berlin 1915

Verh. über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900.

Nebst einem Anhang von Gutachten hg. im Auftrag des Ministeriums usw.

Halle a. S. 1901

Die Vorbildung zum Studium in der philosophischen Fakultät. Denkschrift der philosophischen Fakultät der Universität Göttingen, Leipzig und Berlin 1917

Jakob Wychgram, Zur Reform des höheren Mädchenschulwesens. "Vorträge und Aufsätze zum Mädchenschulwesen". Leipzig 1907

21. Kapitel

Anweisungen für den altsprachlichen Unterricht an den humanistischen Lehranstalten (vom 10. April 1903). o. O. o. J.

Hans Bauerschmidt, Entwicklung und Ziele des bayerischen höheren Schulwesens für die männliche Jugend. "Bayerisches Bildungswesen". II. Jg. München 1928

Organische Bestimmungen für die K. Bayerischen Lyzeen (vom 20. Nov. 1910). "Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern". XLVI. Jg. München 1910

Börtzler, Die Philosophie im Gymnasialunterricht. "Blätter für das Gymnasialschulwesen". 41. Bd. München 1905

Eugen Brand, Zur Reform der humanistischen Gymnasien. Vorschläge seit 1891. Kritik und Anregungen. "K. Neues Gymnasium Bamberg". Programm für das Schuljahr 1912/13

Doeberl, 25 Jahre bayerische Schul- und Kultusverwaltung. "Festschrift der Rundschau für den deutschen Juristenstand Das Recht". Hannover-Leipzig o. J. (1911)

Drechsler, Die philosophische Propädeutik an den bayerischen Gymnasien. "Bericht über die XXII. General-Versammlung des Bayer. Gymnasiallehrervereins". München 1903

Entwurf einer neuen Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Bayern. Von einem bayerischen Schulmann. "Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand." XVIII. Jg. Leipzig 1910

Erweiterung der Realschulen zu 9-klassigen Oberrealschulen (vom 14. Juni 1907). "Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern". XLIII. Jg. München 1907

Karl Theodor Heigel, Die Entwicklung des wissenschaftlichen Lebens in Bayern. "Nord und Süd". 140. Bd. Breslau 1914

Joseph Heigenmooser, Überblick der geschichtlichen Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Bayern bis zur Gegenwart. Berlin 1905

Georg Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung Leipzig und Berlin 1910

--, Begriff der Arbeitsschule. 5. Aufl. Leipzig-Berlin 1922 (1. Aufl. 1912)

--, Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig-Berlin 1912

--, Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebende Forderung für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne. "Bund für Schulreform" Arbeiten 6. Leipzig und Berlin 1913

--, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Neue Untersuchungen einer alten Frage. Leipzig und Berlin 1914

noch 21. Kap.

Georg Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. "Deutsche Erziehung". Heft 8 Berlin 1917

--, Theorie der Bildung. Leipzig und Berlin 1926

--, (Autobiographie) "Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen". Hg. von E. Hahn. I. Bd. Leipzig 1926

Rudolf Lehmann, Die Neugestaltung des höheren Schulwesens deutscher Staaten im letzten Jahrzehnt. "Monatschrift für höhere Schulen". XVI. Jg. Berlin 1917

H. Molenaar (Hg.), Positive Weltanschauung. Organ der Deutschen Positivistischen Vereinigung. München 1904/5

--, Vorschläge zur bayrischen Mittelschulreform. "Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen". XVIII. Jg. 1906

Max Offner, (Besprechung von Lehmanns 'Lehrbuch', 3. Aufl.). "Blätter für das Gymnasial-Schulwesen". 48. Bd. München 1912

Patin, Über philosophische Propädeutik am Gymnasium. "Pharus". VII. Jg. Donauwörth 1916

Die Prüfungsordnung für das Lehramt an den höheren Lehranstalten Bayerns (vom 4. Sept. 1912). Hg. Joh. Melber. München 1914 (Mit Ergänzungen von 1914)

Schulordnung für die höheren Mädchenschulen in Bayern (vom 8. April 1911). "Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern". XLVII. Jg. München 1911 (Änderungen vom 1. Juni 1916 und 9. Juli 1916 LII. Jg. München 1916)

Die Schulordnung für die Höheren Lehranstalten im Königreich Bayern. (Vom 30. Mai 1914) Ansbach 1914

Eduard Stemplinger, Die neue Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns vom 30. Mai 1914. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XVII. Jg. Leipzig 1914

Julius Wassner, Die neue bayrische Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Lehranstalten und die gegenwärtige preußische. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XVI. Jg. Leipzig-Berlin 1913

Weissenberger, Das höhere Schulwesen in Bayern. "Blätter für höheres Schulwesen". 31. Jg. Berlin 1914

Karl Weißmann, (Besprechung von Lehmanns 'Lehrbuch', 4. Aufl.) "Blätter für das Gymnasial-Schulwesen" 55. Bd. München 1919

Gustav Wendt, Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik. "Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre". Hg. von A. Baumeister. III. Bd. München 1895

N. Wührer, Die neue bayerische Schulordnung vom 10. Juni 1914. "Blätter für höheres Schulwesen". 31. Jg. Berlin 1914

22. Kapitel

J. Becker, Zur Neuordnung der Prüfung für das höhere Lehramt. "Deutsches Philologen-Blatt". 22. Jg. Leipzig 1914

Hans Blüher, Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung. Berlin 1912

Max Hildebert Boehm, Der Sinn der humanistischen Bildung. Berlin 1916

Gottfried Bohnenblust, Über die philosophische Lektüre am Gymnasium. Vortrag, gehalten an der 53. Versammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer zu Baden am 5. Oktober 1913. In "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XVII. Jg. Leipzig 1914

Paul Brock, Philosophische Propädeutik. Würdigung und Versuch ihrer zwanglosen Einfügung in den deutschen Unterricht der Prima. (Beilage zum Jahresbericht des K. Mariengymnasiums zu Posen). Posen 1913

Paul Cauer, Religion und Deutsch in der allgemeinen Prüfung der Oberlehrer. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XVI. Jg. Leipzig-Berlin 1913

--, Aus der philosophischen Staatsprüfung. ebd.

Cay von Brockdorff, Die neuen Ziele der philosophischen Propädeutik. "Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik". XVII. Jg. Leipzig 1916

Franz Charitius, Zur philosophischen Propädeutik. "Zeitschrift für den deutschen Unterricht". 28. Jg. Leipzig und Berlin 1914

Jonas Cohn, Der Sinn der gegenwärtigen Kultur. Ein philosophischer Versuch. Leipzig 1914

F. Debo, Leitfaden zur Einführung in die Philosophie für höhere Schulen. Leipzig 1913

Max Dessoir, Philosophie als Lehrgegenstand. "Festschrift Joh. Volkelt". München 1918

Hans Dircks, Die induktive Behandlung der philosophischen Propädeutik an höheren Lehranstalten. Hannover 1919

Paul Dörwald, Das sittliche Leben. Eine Einführung der Primaner des Gymnasiums in die Fragen und Lehren der Ethik. Gütersloh 1918

Horst Engert, Die philosophische Propädeutik in Oberprima als eine Einführung zur philosophischen Problemstellung. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XIX. Jg. Berlin 1916

Entwurf zu einer neuen Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. "Deutsches Philologen-Blatt". 22. Jg. Leipzig 1914

E. Erythropel, Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen und Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. "Monatschrift für höhere Schulen". XVI. Jg. Berlin 1917

noch 22. Kap.

Friedrich Falbrecht, Von Thales bis Platon. Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik am Gymnasium. "Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik". I. Jg. Osterwieck/Harz 1918

A. S. Faut, Einführung in die Philosophie. Diktate für den Unterricht an der Oberprima. 2. Aufl. Tübingen 1920 (1. Aufl. 1915)

R. v. Hanstein, Philosophische Propädeutik als Zusatzfach. "Deutsches Philologen-Blatt". 22. Jg. Leipzig 1914

Anton Herget, Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. 2 Teile. Prag, Wien, Leipzig 1914/16

Ernst Hoffmann, Die Entwicklung des Weltproblems in der vorsokratischen Philosophie. In "Neue Jahrbücher für Pädagogik" XVII. Jg. Leipzig 1914

Ernst Hopf, Ein Beitrag zur Logik, Psychologie und Methodik des physikalischen Experimentes. "Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik". I. Jg. Osterwieck/Harz 1918

W. Kaminski, Zur philosophischen Propädeutik innerhalb des deutschen Unterrichtes. Beilage zum Jahresbericht der städtischen Oberrealschule zu Bromberg. Bromberg 1912

Kurt Kessler, Pädagogik und Philosophische Propädeutik. "Die höheren Mädchenschulen". 26. Jg. Bonn 1913

--, Die Notwendigkeit und die Aufgaben des philosophischen Unterrichts in den höheren Schulen. "Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen". 28. Jg. Leipzig-Berlin 1916

Hans Kleinpeter, Die Schulreformbewegung und die Philosophie der Gegenwart. "Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik". XIV. Jg. Leipzig 1913

Wilhelm Koppelman, Weltanschauungsfragen. Grundlinien einer Lebensphilosophie. 2. Aufl. Berlin 1922

Koppermann, Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik. "Die höheren Mädchenschulen". 25. Jg. Bonn 1912 und 26. Jg. 1913

E. Kramm, Über Denkunterricht im allgemeinen und Platos Protagoras im besonderen. "Monatschrift für höhere Schulen". XIII. Jg. Berlin 1914

Jos. Klem Kreibitz, Die jüngste Wendung im philosophischen Denken und die Pädagogik. "Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik". XIV. Jg. Leipzig 1913

Gustav Lambeck, Die Philosophie an den höheren Schulen. "Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg". Hg. von J. Norrenburg. Leipzig und Berlin 1916

--, Philosophische Propädeutik im Anschluß an Probleme der Einzelwissenschaften. Unter Mitwirkung von E. Goldbeck, M. Gruner, E. Hoffmann, P. Lorentz, A. Messer. Leipzig und Berlin 1919

Arthur Laudien, Platons Apologie des Sokrates. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XVII. Jg. Leipzig 1914

W. A. Lay, Rundfrage über Wert und Bedeutung des realistischen Bildungswesens. "Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen". 22. Bd. Nürnberg 1914

---, Psychologie nebst Logik und Erkenntnislehre. "Lehrbuch der Pädagogik". I. Teil. 2. Aufl. Gotha 1914

---, Erziehungs- und Unterrichtslehre nebst Schulkunde. "Lehrbuch der Pädagogik". II. Teil. 2. Aufl. Dresden 1921

Rudolf Lehmann, Die allgemeine Prüfung der Oberlehrer. Mißstände und Verbesserungsvorschläge. "Monatschrift für höhere Schulen". IV. Jg. Berlin 1905

---, Über die Vorbildung der Oberlehrer. "Bund für Schulreform". Arbeiten 6. Leipzig und Berlin 1913

---, Die Vorbildung der Oberlehrer. "Neue Jahrbücher für Pädagogik" XVI. Jg. Leipzig-Berlin 1913

---, Einige Bemerkungen zum Entwurf der neuen Prüfungsordnung. "Deutsches Philologen-Blatt". 22. Jg. Leipzig 1914

---, Die zweite Lehramtsprüfung. "Deutsches Philologen-Blatt" 22. Jg. Leipzig 1914

---, Die Zukunft der 'Allgemeinen Prüfung'. "Blätter für höheres Schulwesen". 31. Jg. Berlin 1914

F. Lohr, Richtlinien zum Verständnis der Entwürfe zu einer neuen Prüfungsordnung und zur Neugestaltung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. "Deutsches Philologen-Blatt" 22. Jg. Leipzig 1914

Paul Lorentz, Das Gymnasium in seiner Vorarbeit für Weltkenntnis und Weltanschauung. "Pädagogisches Archiv". 55. Jg. Leipzig 1913

---, Weltkenntnis und Weltanschauung auf unseren höheren Schulen. "Die Grenzboten" 72. Jg. Berlin 1913

---, Angewandte Philosophie im deutschen Unterricht der Prima. "Pädagogisches Archiv" 56. Jg. Leipzig 1914

---, Kulturphilosophische Gedankengänge im deutschen Unterricht der Prima. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XVIII. Jg. Berlin 1915

---, Die künftige Stellung des deutschen Unterrichts an den höheren Lehranstalten. Berlin 1917

F. Meese, Die neuen Prüfungsbestimmungen für das höhere Lehramt und die philosophische Propädeutik an unseren höheren Schulen. "Deutsches Philologen-Blatt". 21. Jg. Leipzig 1913

Paul Menzer, Weltanschauungsfragen. Stuttgart 1918

noch 22. Kap.

August Messer, Glauben und Wissen. Geschichte einer inneren Entwicklung. München 1919

Oskar Metzger gen. Hoesch, Zur Philosophischen Propädeutik im Gymnasium. "Sokrates". V. Jg. Berlin 1917

Willy Moog, Die Behandlung der philosophischen Propädeutik. "Pädagogisches Archiv". 53. Jg. Leipzig 1911

--, Der philosophisch vertiefte Unterricht. "Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik". 45. Jg. Dresden 1913

--, Die philosophische Bildung und der Schulunterricht. "Nord und Süd". 148. Bd. Breslau 1914

--, Das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften. Halle a. S. 1919

--, Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts in ihren Hauptrichtungen und ihren Grundproblemen. Stuttgart 1922

Herm. Ferd. Müller, Platon und die philosophische Propädeutik. "Sokrates". I. Jg. Berlin 1913

Friedrich Neubauer, Die Erziehungsaufgabe des philosophischen Unterrichts. "Zeitschrift für den deutschen Unterricht". 33. Jg. Leipzig und Berlin 1919

--, Philosophischer Unterricht auf höheren Lehranstalten. "Pädagogisches Zentralblatt". I. Jg. Berlin 1920

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. (Vom 31. Juli 1917). "Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen". Jg. 1917. Berlin 1917

W. Peper, Grundzüge der Psychologie und Logik. "Pädagogisches Unterrichtswerk für Oberlyzeen, höhere Lehrerinnenseminare und verwandte Anstalten". II. Teil. Leipzig und Berlin 1912

Friedrich Raab, Philosophische Rundschau. "Nord und Süd". 149. Bd. Breslau 1914

A. Rausch, Zur Frage der pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt. "Monatschrift für höhere Schulen". XVI. Jg. Berlin 1917

W. Rein, Einige Bemerkungen zu der neuen Preußischen Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramts. "Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik". I. Jg. Osterwieck/Harz 1918

Karl Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Berlin 1917

C. Rethwisch, Einige Wünsche zu den ministeriellen Entwürfen einer neuen Ordnung der Oberlehrer-Prüfung und der praktischen Ausbildung. "Deutsches Philologen-Blatt" 22. Jg. Leipzig 1914

- Hermann Reuther, Über philosophischen Unterricht an höheren Schulen. "Zeitschrift für den deutschen Unterricht". 33. Jg. Leipzig und Berlin 1919
- H. Richert, (Besprechung von: F. Debo, Leitfaden für die Einführung in die Philosophie. Leipzig 1913). "Sokrates". III. Jg. Berlin 1915
- , Philosophie, ihr Wesen - ihre Grundprobleme - ihre Literatur. 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1919 (Aus Natur u. Geisteswelt 186. Bd.)
- Paul Sakmann, Lehrproben in philosophischer Propädeutik, "Lehrproben und Lehrgänge". Halle a. d. S. 1918
- , Die erste Stunde in der philosophischen Propädeutik. Eine Lehrprobe. "Korrespondenz-Blatt für die höheren Schulen Württembergs" 25. Jg. Stuttgart 1918
- , Lehrproben in philosophischer Propädeutik über ästhetische Grundbegriffe. "Zeitschrift für den deutschen Unterricht". 33. Jg. Leipzig und Berlin 1919
- Hans Schmidkunz, Seelenentwicklung und Schulstufen, "Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen". XV. Jg. Berlin 1903
- , Philosophische Propädeutik ebd. XVI. Jg. Berlin 1904
- , Logik und Gymnasialpädagogik. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". 2. Abt. XVIII. Jg. Berlin 1913
- , Der Unterricht in der Logik. "Pharus". VI. Jg. Donauwörth 1915
- , Philosophische Propädeutik in neuester Literatur. Halle a. d. S. 1917
- , Logik und Pädagogik. "Pädagogische Monographien". XVIII. Bd. München und Leipzig 1920
- Oscar A. H. Schmitz, Die Weltanschauung der Halbgebildeten. 3. Aufl. München 1914
- Gustav Schneider, Platos Philosophie im Gymnasium. "Monatschrift für höhere Schulen". XIII. Jg. Berlin 1914
- , Das humanistische Gymnasium und die Philosophie. "Monatschrift für höhere Schulen". XIV. Jg. Berlin 1915
- F. E. Otto Schultze, Anfangsunterricht in Psychologie. "Zeitschrift für Hochschulpädagogik". VIII. Jg. Leipzig 1917
- Max Schunk, Die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer an höheren Schulen. "Pädagogisches Archiv". 56. Jg. Leipzig 1914
- Max Semper, Eine Vorlesung 'Zur Wiedereinführung in das wissenschaftliche Denken' und ihre dauernde Beibehaltung. "Zeitschrift für Hochschulpädagogik". VIII. Jg. Leipzig 1917
- Carl Siegel, Methodik des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik. Wien 1913
- W. Sopp, Ehtisches aus dem neusprachlichen Unterricht. "Neue Jahrbücher für Pädagogik". XVI. Jg. Leipzig-Berlin 1913
- Stölzle, Weltanschauung und Schule. "Pharus". 2. Jg. Donauwörth 1911

noch 22. Kap.

Rudolf Stübe, Philosophische Propädeutik (Literaturbericht). "Zeitschrift für den deutschen Unterricht". 33. Jg. Leipzig und Berlin 1919

Tiemann, Pädagogik und Philosophische Propädeutik. "Die höheren Mädchenschulen". 27. Jg. Bonn 1914

Christian Ufer, Systematische Psychologie für Oberlyzeen und Seminare. Leipzig 1912

Gustav Wyneken, Schule und Jugendkultur. Jena 1913

Paul Ziertmann, Die Bedeutung der Professuren der Pädagogik für die Vorbildung der Oberlehrer. "Deutsches Philologen-Blatt" 22. Jg. Leipzig 1914

Cajetan Zimmermann, Philosophie an höheren Schulen. "Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik". 46. Jg. Dresden 1914

L E B E N S L A U F

Ich, Eduard Servatius Freiherr von Perger, wurde am 13. Mai 1924 als Sohn des Rechtsanwaltes Hans Frh. v. Perger in Prag geboren und römisch-katholisch getauft. In Preßburg (Slowakei) aufgewachsen, besuchte ich dort nach der Volksschule das Staatliche Deutsche Lenard-Gymnasium bis zum Abitur (1943). Nach zwei Jahren Militärdienst bei der Deutschen Wehrmacht und russischer Kriegsgefangenschaft begann ich 1945 mein Studium in Wien (techn. Chemie). Ab 1946 studierte ich an der Universität München Mathematik, Astronomie, Physik und Chemie und nahm ab 1947 die Philosophie hinzu. Nach Ablegung der Wissenschaftlichen und Pädagogischen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen (1949/50 und 1951) in Chemie, Physik und Mathematik widmete ich mich noch weiterhin der Pädagogik und Philosophie. Zwischendurch war ich an der Oberrealschule in Icking (1952/53) und an der Schule Schloß Salem (1955-58) als Studienassessor tätig. Auf dem Gebiet der Pädagogik weiß ich mich besonders Herrn Prof. Dr. Friedrich Schneider und Herrn Prof. Dr. Ludwig Englert verpflichtet, in der Philosophie Herrn Prof. Dr. Aloys Wenzl und Herrn Dr. Henry Deku.

